

Maria Isabel Oliveira Lima

2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

**A Escola, um espaço privilegiado para a promoção da leitura:
reflexões, contributos, estratégias, experiências e sugestões**

2014

Orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

AGRADECIMENTOS

O meu muito obrigada:

à minha família, em especial aos meus queridos filhos, ao meu marido e aos meus pais pelo apoio incondicional, pela significativa compreensão manifestada, pelo amor, carinho e paciência demonstrados;

à minha cara amiga Linda pela amizade genuína, pelo incentivo, pelo auxílio, pela disponibilidade, pelo companheirismo, pela lealdade, pela cumplicidade, pela ajuda gratuita e sincera, por tudo o que superámos sempre juntas, sempre desejando e lutando pelo sucesso e felicidade de ambas;

a todos os que animaram a minha persistência, particularmente à Manuela, pela considerável colaboração e prontidão;

e, finalmente, um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela doura orientação, constante solicitude e apoio moral que se dignou prestar-me.

EPÍGRAFE

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque sabe que é mortal. Vive em sociedade porque é gregário, mas lê porque se sente só. A leitura constitui para ele uma companhia que não ocupa o lugar de nenhuma outra, mas que nenhuma outra poderia substituir. Não lhe oferece nenhuma explicação definitiva acerca do seu destino, mas tece uma apertada rede de conivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas conivências que falam da paradoxal alegria de viver, mesmo quando referem o trágico absurdo da vida. Por isso as razões que temos para ler são tão *estranhas* como as que temos para viver. E ninguém nos pede contas dessa intimidade.

Daniel Pennac, *Como um romance*.

Na minha juventude antes de ter saído
da casa de meus pais disposto a viajar
eu conhecia já o rebentar do mar
das páginas dos livros que já tinha lido.

Ruy Belo

RESUMO

Num mundo profundamente marcado pela crescente evolução tecnológica e científica, onde se valoriza cada vez mais os conhecimentos nessas áreas mas também os culturais e os linguísticos, a detenção de uma boa competência leitora faculta as aptidões que se impõem na presente sociedade do conhecimento.

Paralelamente ao fomento e ao desenvolvimento dessa competência, cujo domínio é um trunfo, fazer da leitura uma atividade geradora de prazer e de fruição dotada de uma importância similar a tantas outras ocupações que atraem os nossos jovens deve figurar na lista de prioridades de todos aqueles que têm como missão educar.

No presente relatório, dividido em três capítulos, depois de fazer uma breve reflexão crítica sobre o meu percurso de docência, iniciado no ano letivo de 1997/1998, foco a pertinência de promover a leitura, de desenvolver a competência leitora, especialmente na escola, e de tornar o ato de ler num momento de gozo. As considerações em torno destas questões são acompanhadas de algumas reflexões e da enumeração de diferentes contributos a contemplar no incentivo e no desenvolvimento desses comportamentos: escola, professores, família, entre outros. Segue-se uma proposta de abordagem didática de um conto popular precedida de um relato de algumas estratégias e experiências promovidas em algumas escolas, ao longo da minha atividade docente, sobretudo em contexto de sala de aula, no sentido de incentivar o ato de ler, de desenvolver a referida competência e de fazer da leitura um comportamento aprazível.

Palavras-chave: promoção da leitura, competência leitora, escola, contributos, estratégias, percurso de docência.

ABSTRACT

In a world deeply shaped by a growing technological and scientific development, in which this kind of know-how but also the cultural and linguistic knowledge are increasingly valued, having good reading skills enhances the abilities necessary for the present-day knowledge society.

Together with the promotion and development of this ability - the mastery of which is a strong asset - making of reading a pleasurable activity with an importance similar to other occupations attractive to young people must be a priority for those in charge of Education.

The present study is divided in three chapters. After a brief critical reflection concerning my own teaching experience, which started in 1997/1998, I focused on the relevance of promoting reading skills, of developing reading abilities, especially in school, and in making of reading a moment of pleasure.

The considerations on these issues are followed by some reflections and by the listing of different contributions to bear in mind, concerning the incentive and the development of such behaviors: the school, the teachers, the family, amongst others. The study is followed by a proposal of a didactic approach to a popular tale preceded by an account of strategies and experiences promoted in some schools - mainly in the classroom context - during my teaching experience, always bearing in mind the reading incentive, the development of reading abilities and making of reading a pleasurable activity.

key-words: reading promotion, reading ability, school, contributions, strategies, teaching experience.

RESUME

Dans un monde profondément marqué par l'augmentation du progrès technologique et scientifique, où on valorise de plus en plus les connaissances dans ces domaines mais aussi les culturelles et les linguistiques, la détention d'une bonne compétence de lecture fournit les aptitudes qui s'imposent dans l'actuelle société de la connaissance.

Parallèlement à la promotion et au développement de cette compétence, dont la maîtrise est un atout, faire de la lecture une activité génératrice de plaisir et de satisfaction dotée d'une importance similaire à tant d'autres occupations qui attirent l'attention de nos jeunes doit figurer sur la liste de priorités de ceux qui ont pour mission d'éduquer.

Dans ce rapport, divisé en trois chapitres, après avoir fait une courte réflexion critique sur mon parcours d'enseignante, commencé en 1997/1998, je me centre sur la pertinence de promouvoir la lecture, de développer la compétence de lecture, particulièrement à l'école, et de faire de l'acte de lire un moment de plaisir. Les considérations autour de ces questions sont accompagnées de quelques réflexions et de l'énumération de différentes contributions à contempler en ce qui concerne l'encouragement et le développement de ces comportements: l'école, les enseignants, la famille, parmi d'autres. Il s'ensuit une proposition pour une approche didactique d'un conte populaire précédée d'un compte-rendu de certaines stratégies et expériences appliquées dans certaines écoles tout au long de ma carrière comme professeur, surtout dans le contexte de la salle de classe, avec l'objectif d'encourager l'acte de lire, de développer la compétence citée et de faire de la lecture un acte agréable.

Mots-clés: promotion de la lecture, compétence de lecture, école, contributions, stratégies, parcours d'enseignante.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
EPÍGRAFE	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT	IX
RESUME	XI
ÍNDICE	XIII
LISTA DE APÊNDICES.....	XV
LISTA DE SIGLAS	XVII
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – RETROSPETIVA DO MEU PERCURSO DE DOCÊNCIA	23
1. Estabelecimentos de ensino percorridos	23
2. Breve caracterização do meu perfil de docente	26
2.1. Aplicação da avaliação diagnóstica	26
2.2. Promoção de atividades extracurriculares	27
2.3. Aposta na formação contínua	28
2.4. Utilização de estratégias e métodos diversificados.....	28
2.5. Estímulo de uma relação pedagógica benéfica	30
2.6. Diversificação dos instrumentos de avaliação	31
CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA	35
1. Importância do ato de ler	35
2. A Leitura em Portugal	37
3. Ao serviço da promoção da leitura.....	41
3.1. Contributo da família	41

3.1.1. Contributo da família – uma experiência pessoal	45
3.1.2. A leitura na infância	46
3.2. Contributo do Programa de Língua Materna.....	50
3.2.1. Programa de Português do Ensino Básico	51
3.2.2. Programa de Português (10.º, 11.º e 12.º anos) para Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos	57
3.3. Contributo da escola – a aula de Língua Materna e a leitura.....	60
3.3.1. Modalidades de leitura.....	62
3.4. Contributo do professor	65
3.4.1. Razões que explicam a desmotivação pela leitura.....	69
3.5. Contributo das bibliotecas escolares	72
3.6. Contributo das Tecnologias da Informação e da Comunicação.....	75
 CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS PARA DINAMIZAR A PROMOÇÃO DA LEITURA	81
1. Relato de algumas experiências	81
1.1. Na Escola Secundária D. Afonso Henriques	81
1.2. Na Escola Secundária de Rio Tinto	84
1.3. Na Escola EB 2,3 de Paranhos	86
1.4. Na Escola Secundária do Castelo da Maia.....	92
2. Proposta de abordagem didática do conto “Nascer Para Ser Rico”	98
 CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	117
APÊNDICES.....	119

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Grelha de observação diária	121
APÊNDICE 2 – Grelha de avaliação de exposições orais (<i>Os Maias</i>)	123
APÊNDICE 3 – Trabalhos de alunos sobre a obra <i>Uma Questão de Cor...</i>	125
APÊNDICE 4 – Grelha de indicação/registo de poemas a recitar.....	127
APÊNDICE 5 – Contrato de Leitura	129
APÊNDICE 6 – Propostas de leitura recreativa (indicação de títulos)	131
APÊNDICE 7 – Modelo de uma ficha de leitura	133
APÊNDICE 8 – Apresentação oral de um livro (indicações)	137
APÊNDICE 9 – Grelha de avaliação de exposições orais sobre livros.....	139
APÊNDICE 10 – Literatura oral e tradicional (ficha informativa)	141
APÊNDICE 11 – Conto “Nascer Para Ser Rico”	145
APÊNDICE 12 – Ficha de trabalho sobre o conto “Nascer Para Ser Rico”	147
APÊNDICE 13 – Expressão escrita sobre o conto “Nascer Para Ser Rico”	153

LISTA DE SIGLAS

ESPBS – Escola Secundária Padre Benjamim Salgado

FLE – Francês Língua Estrangeira

MCPEB – Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

PIRLS – *Progress In Reading Literacy Study*

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

Tendo como principais objetivos o investimento na minha formação contínua e a melhoria da minha prática docente, decidi, no ano letivo de 2012/2013, candidatar-me ao Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensino Básico e Secundário (Francês), na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Depois de comprovada a minha experiência profissional, conjugada com as habilitações literárias que já possuía, foi-me creditada alguma formação no âmbito da componente do Francês e da do Português. Desta forma, em alternativa a uma dissertação clássica, o meu trabalho tem como ponto de partida a seguinte recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas:

- os diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas ao abrigo do sistema de graus anterior ao Processo de Bolonha deverão poder obter o grau de Mestre, inscrevendo-se num ciclo de estudos de mestrado da especialidade, solicitando a creditação da formação adquirida na respectiva licenciatura e realizando uma dissertação de pendor científico ou profissional, nos termos da legislação em vigor;
- os diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas ao abrigo do sistema de graus anterior ao Processo de Bolonha, que tenham mais de 5 anos de experiência profissional relevante, poderão obter o grau de Mestre inscrevendo-se num ciclo de estudos de mestrado da especialidade, solicitando a creditação da formação adquirida na respectiva licenciatura e apresentando, em alternativa à dissertação, um relatório detalhado sobre a sua actividade profissional, objecto de prova pública que incluirá a discussão das experiências e competências adquiridas (...). (Rendas, 2011¹).

O meu interesse pela leitura assim como a consciência do quão vantajoso é promover nos alunos o gosto e o prazer da leitura alicerçam a escolha do tema deste relatório. A constatação da importância e dos benefícios que advêm da prática da leitura ganhou raízes quando ainda era aluna, cresceu e fortificou-se enquanto professora e educadora e revelou-se deveras frutificante como mãe.

¹ O comunicado que contém esta recomendação é composto por uma página e encontra-se *online* no sítio do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas: <http://www.crup.pt/pt/legislacao/legislacao/graus-e-diplomas-processo-de-bolonha> (acedido a 25-08-2014).

O meu deslumbramento face a este achado, tão valioso, faz-me querer continuamente investigar e saber mais sobre as potencialidades do ato de ler.

O presente relatório, que dividi em três capítulos, é regulado pelos objetivos que passo a expor:

- compreender o papel que a leitura assume na formação dos cidadãos e nas exigências que se lhes cobra para sobreviverem e prosperarem na sociedade atual, cada vez mais competitiva e criteriosa;
- tornar evidente que o incentivo à leitura não tem hora nem lugar marcados;
- incitar a que o encontro entre o leitor e o livro se inicie quanto mais cedo possível;
- demonstrar que são vários os mediadores que podem alimentar e contribuir para a aproximação e interação livro/leitor;
- destacar a escola como o espaço privilegiado para o florescimento de leitores;
- salientar a importância de se refletir sobre as práticas pedagógicas conducentes à promoção da leitura e ao desenvolvimento da capacidade leitora;
- partilhar algumas experiências relacionadas com a promoção da leitura.

Assim, começarei por fazer uma reflexão crítica sobre o meu percurso de docência iniciado no ano letivo de 1997/1998. Neste primeiro capítulo, elencarei os estabelecimentos escolares onde já lecionei, esboçarei as características que me descrevem como professora, destacando a minha constante preocupação em desempenhar bem o meu papel, e farei notar que todo o meu trabalho se rege pela consciência de que nunca se sabe tudo e de que nunca é tarde para aprender e para aprender a ensinar.

Seguidamente, é meu desígnio retratar, muito sumariamente, os hábitos de leitura em Portugal; mostrar como a leitura se revela importante no desenvolvimento de diferentes competências literárias, cada vez mais requeridas e valorizadas; justificar a pertinência de se desenvolver práticas de promoção da leitura e da competência leitora, especialmente na Escola, evidenciando que, nesta aventura, os professores não estão (nem podem

estar) sozinhos. Pretendo ainda enumerar algumas das circunstâncias que têm sido determinantes na alteração dos hábitos de leitura dos portugueses e, através das minhas leituras, apresentar reflexões, dados e informações de práticas e iniciativas que se prestem ao incentivo da leitura. Procurarei enfatizar diferentes contributos que sejam úteis aos docentes e aos demais mediadores de leitura, porque nesta missão todos os educadores têm um papel determinante.

No último capítulo, tenciono selecionar e descrever algumas das atividades, relacionadas com o desenvolvimento da competência *Leitura*, que, como docente, já pus em prática e que, na minha opinião, se revelaram frutíferas. Acrescentarei ainda uma proposta de abordagem de um conto popular que, apesar de ainda não ter sido aplicada, julgo espelhar a minha preocupação em refletir acerca das estratégias e atividades mais adequadas para captar e fidelizar leitores.

É meu principal desejo demonstrar que a promoção da leitura é fundamental e apontar percursos válidos que levem os alunos a consciencializarem-se de que quem muito lê, muito aprende!

CAPÍTULO I – RETROSPETIVA DO MEU PERCURSO DE DOCÊNCIA

1. Estabelecimentos de ensino percorridos

Concluí, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a minha licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Franceses e Alemães – Ramo Educacional, após ter realizado o estágio pedagógico, no ano letivo de 1997/1998. Desde então, já lecionei em várias escolas:

1997/1998	Professora estagiária na Escola Secundária N.º 3 de S. João da Madeira , onde lecionei Francês a turmas de 7.º ano (nível 1) e de 11.º ano (nível 7) e Alemão a turmas de 10.º ano (nível 1) e de 11.º ano (nível 2).
1998/1999	Professora profissionalizada contratada na Escola C+S de Irene Lisboa , no Porto, onde lecionei Língua Portuguesa a turmas de 8.º ano e Francês a turmas de 8.º ano (níveis 2 e 4) e de 9.º ano (nível 3).
1999/2000	Professora profissionalizada contratada na Escola Secundária Filipa de Vilhena , no Porto, onde lecionei Francês a turmas de 8º ano (nível 2), de 10.º ano (nível 4), de 11.º ano (nível 5) e a turmas do ensino recorrente noturno.
2000/2001	Professora profissionalizada contratada na Escola Secundária D. Afonso Henriques , em Vila das Aves, onde lecionei Francês a turmas de 10.º ano (nível 4), de 11.º ano (nível 5) e Português B a turmas de 10.º e 11.º anos.
2001/2002	Professora profissionalizada contratada na Escola Secundária Tomaz Pelayo , em Santo Tirso, e na Escola Secundária de Rio Tinto , onde lecionei Francês , Língua Portuguesa e Português B a turmas do ensino básico (3.º ciclo), do ensino secundário e do ensino recorrente noturno.
2002/2003	Professora profissionalizada contratada na Escola EB 2,3 de Vila das Aves , onde lecionei Francês a turmas de 7.º ano (nível 1) e de 8.º ano (nível 2).
2003/2004	Professora profissionalizada contratada na Escola Secundária de Rio Tinto , onde lecionei Oficina de Teatro a turmas de 7.º e de 8.º anos, Viver em Português a uma turma de 9.º ano+1 (curso profissional de empregado comercial) e Língua Portuguesa a um 10.º ano profissionalizante (Curso de Operador de Informática).

2004/2005	Professora profissionalizada contratada na Escola EB 2,3 de Paranhos , no Porto, onde lectionei Francês a turmas de 7.º e 8.º anos e Língua Portuguesa a uma turma de 8.º ano.
2005/2006	Professora profissionalizada contratada na Escola EB 2,3 de Gualtar , em Braga, na Escola EBI/JI da Barranha , em Matosinhos, e na Escola EB 2,3 Padre Américo , em Valongo, onde lectionei Francês e Língua Portuguesa a diversas turmas de 3.º ciclo.
2006/2007	Professora profissionalizada contratada na Escola Secundária Tomaz Pelayo , em Santo Tirso, onde lectionei Francês a uma turma de 7.º ano e Português a duas turmas de cursos profissionais (Contabilidade e Operador de Informática).
2007/2008	Professora profissionalizada contratada na Escola EB 2,3 Abel Salazar , em Guimarães, e no Agrupamento Vertical da Junqueira , em Vila do Conde, onde lectionei Francês a turmas de 7.º ano (nível 1) e de 8.º ano (nível 2) e Área de Projecto .
2008/2009	Professora profissionalizada contratada na Escola Secundária do Castelo da Maia , onde lectionei Francês (7.º ano), Língua Portuguesa (7.º ano) e Português (10.º ano) e na Escola EB 2/3 Teixeira Lopes , em Vila Nova de Gaia, onde lectionei Francês a turmas de 7.º ano (nível 1) e Área de Projecto .
2009/2010	Professora profissionalizada contratada no Agrupamento de Escolas de Infias , em Vizela, onde lectionei Francês a turmas de 8.º, 9.º e 12.º anos e ainda a uma turma de um curso de educação e formação, tipo II.
2010/2011	Professora profissionalizada contratada no Agrupamento de Escolas de Infias , em Vizela, onde lectionei Francês a turmas de 7.º e 10.º anos e ainda a uma turma de um curso de educação e formação, tipo II e Área de Projecto .
2011/2012	Professora profissionalizada contratada na Escola Secundária de Oliveira do Douro , em Vila Nova de Gaia, onde lectionei Francês a turmas de 8.º ano e Linguagem e Comunicação no Processo RVCC, 3.º ciclo, no Centro de Novas Oportunidades.
2012/2013	Professora profissionalizada contratada no Agrupamento de Escolas da Maia onde lectionei Francês a turmas de 7.º e de 8.º anos.
2013/2014	Professora profissionalizada contratada no Agrupamento de Escolas Abel Salazar , em Matosinhos, onde lectionei Francês a turmas de 8.º e de 9.º anos e Oficina de Teatro a turmas de 7.º e de 8.º anos.

Pela lista apresentada, é visível a diversidade de escolas onde já lectionei, sendo, por isso, difícil de traçar um retrato de cada um desses meios escolares. O facto de ter contactado com populações escolares tão díspares e de já ter lecionado, para além de Francês e Português, outras áreas

curriculares disciplinares e não disciplinares revelou-se algo muito enriquecedor pelo contributo sistemático para o meu crescimento profissional, o qual nunca será encarado como um dado adquirido.

Desta forma, ao longo do meu percurso de docência, fui desenvolvendo e aperfeiçoando os meus métodos de trabalho e para isso muito auxiliou o já ter exercido funções em várias escolas, quer de meios urbanos quer de rurais, com alunos de idades desiguais, de meios sociais tão diversos e com expectativas tão divergentes. Sempre que inicio as minhas funções numa escola, experiencio algo inovador no qual deposito grandes esperanças. Como foram escassas as vezes em que trabalhei, mais do que um ano letivo, na mesma escola, sempre que me apresento numa escola, muitas são as novidades: o espaço físico e social, o corpo docente e não docente, o meio envolvente, o projeto educativo da escola ou do agrupamento de escolas, o regulamento interno e uma série de documentos e atividades previamente elaborados ou delineados para serem aplicados ou continuados nesse ano letivo.

Desde a minha chegada a qualquer escola, procuro contribuir para que se atinja os objetivos e metas fixados no respetivo projeto educativo e nos planos anual e plurianual. Assim, ao iniciar funções num estabelecimento de ensino, os meus principais objetivos pautam-se por: participar com empenho e profissionalismo nas diferentes estruturas de orientação educativa e nos diferentes órgãos da escola; fomentar e preservar o bom ambiente de trabalho com todos os elementos da comunidade escolar; frequentar ações de formação adequadas à minha área disciplinar ou interdisciplinar, promovidas pelo Centro de Formação afeto à escola em causa ou pelo Ministério da Educação; participar e dinamizar projetos e/ou atividades constantes do plano anual de atividades da escola e dos projetos curriculares de turma; apoiar as aprendizagens dos discentes, em função das necessidades diagnosticadas e das estratégias estabelecidas em sede de conselho de turma.

2. Breve caracterização do meu perfil de docente

2.1. Aplicação da avaliação diagnóstica

Depois de tomar conhecimento do meu horário e de ficar ao corrente das funções a desempenhar e das disciplinas a lecionar em cada escola, procuro, nas reuniões de departamento e nas de grupo disciplinar, colaborar na análise e discussão dos diferentes documentos em elaboração ou atualização/remodelação entre os quais destaco o projeto educativo, os critérios gerais e específicos de avaliação de Francês e/ou de Português, as planificações disciplinares, os instrumentos de avaliação, a lista de atividades a integrar no plano anual de atividades, dinamizadas pelo meu grupo disciplinar, e outros projetos em execução. Seguidamente, começo por recolher dados sobre os meus alunos nos conselhos de turma e, posteriormente, cumprindo o disposto no ponto 1 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, onde se lê que “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”, começo por fazer um trabalho de diagnose, cujos resultados são cuidadosamente analisados, permitindo-me conhecer as dificuldades expressas pelos estudantes e as competências efetivamente assimiladas para, a partir daí, planificar as minhas atividades, preocupando-me em minorar as dificuldades e em reforçar e promover a assimilação das competências em aprendizagem. A realização da avaliação diagnóstica é muito importante pelo seu contributo em relação ao caminho a prosseguir na planificação das minhas lições. Tenho ainda, por hábito, no decurso das minhas aulas, utilizar diversos instrumentos de avaliação (que pormenorizarei posteriormente), que me permitem recolher informações sobre a evolução do processo de ensino e aprendizagem, atendendo sempre às competências a adquirir pelos discentes. As informações recolhidas são sempre tidas em conta na preparação diária das minhas atividades letivas.

2.2. Promoção de atividades extracurriculares

Relativamente à minha participação na escola e à minha relação com a comunidade, sou adepta do trabalho colaborativo como forma de partilha e de atualização de conhecimentos, por isso, quando colocada numa escola, procuro não só recorrer à troca de materiais e experiências com os meus colegas de trabalho como cooperar no desenvolvimento dos projetos já existentes e/ou na implementação de outros, alguns deles, envolvendo a comunidade. Saliento, ainda, que me disponibilizo para participar na elaboração de planificações anuais, de planos de aula diários, de testes, de matrizes de exames, de exames de equivalências à frequência e respetivos critérios de correção, de planificações de atividades múltiplas quer ligadas ao Francês quer ao Português, de relatórios de avaliação das atividades realizadas e de relatórios da avaliação de cada período.

Considero que me destaco na dinamização e/ou na colaboração de atividades extracurriculares promovendo assim “o enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas (...), possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola.” (alínea p) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Para além de incentivar sempre os meus discentes a participarem nas diversas e interessantes atividades extracurriculares desenvolvidas nas diferentes escolas onde já trabalhei, as quais considero serem um complemento imprescindível para a sua formação, sinto enorme prazer em impulsionar muitas delas. Realço algumas em que já participei ora como dinamizadora ora como colaboradora: exposições de diversos trabalhos realizados pelos alunos, visitas de estudo, feiras do livro, sessões de cinema (visualização de filmes portugueses e franceses), sessões de teatro, concursos sobre conhecimentos adquiridos, concursos de leitura, sarau de poesia, clubes de línguas, entre outras. Gostaria de mencionar que, durante a preparação destas atividades, são cuidadosamente pensadas e programadas as formas de incentivar e de premiar todos os participantes. A recompensa é muitas vezes o motor que aciona a participação dos estudantes e esta, quando devidamente valorizada, proporciona momentos únicos no processo de ensino e aprendizagem. De um modo geral, o balanço de todas as

atividades extracurriculares em que tenho participado é muito bom, decidindo-se pela sua repetição nos anos posteriores.

2.3. Aposta na formação contínua

No que se refere à minha formação contínua e ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, considero que, ao longo destes anos de prática docente, me envolvi consistentemente na atualização e no aperfeiçoamento dos meus conhecimentos, capacidades e competências, ambicionando sempre a melhoria das minhas práticas letivas. A atualização científica e pedagógica é minha preocupação constante porque sei que é necessária ao meu bom desempenho. O facto de me encontrar, neste momento, a frequentar o *Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensino Básico e Secundário* é uma evidência deste meu comportamento. Considero que, ao longo do meu percurso, tenho tomado a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional frequentando, por exemplo, ações de formação que contribuam para atualizar os meus conhecimentos científicos e pedagógicos. Tal conduta leva-me a questionar as minhas práticas e a mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do meu desempenho. Para além disso, procuro manter-me atualizada sobre questões pedagógicas lendo, não só em língua materna, mas também em língua francesa, recorrendo à Internet, como fonte de informação e de pesquisa de matérias e/ou materiais, e adquirindo utensílios úteis à minha atualização.

2.4. Utilização de estratégias e métodos diversificados

Julgo que evidencio elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às disciplinas e às áreas curriculares não disciplinares que tenho lecionado. Esses saberes foram (e continuarão a ser) usados na preparação e na organização das atividades letivas e não letivas, tarefa que

nunca descurei, e ao fazê-lo procuro articular competências, objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Deste modo, seleciono métodos, estratégias e atividades diversificadas e originais de acordo com o nível etário, a maturidade, os interesses, os conhecimentos e as competências, bem como as dificuldades dos alunos. Considero ter um bom conhecimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que também utilizo para lecionar e orientar os estudantes nas suas diversas pesquisas. Comprometo-me, desta forma, na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos meus discentes e invisto sempre na qualidade das suas aprendizagens.

Elaboro, no que se refere quer ao ensino de Francês quer ao de Português, novos materiais de ensino/aprendizagem, superando assim as limitações dos manuais adotados. Procuro sempre recorrer a materiais apelativos, autênticos e lúdicos, com o objetivo de motivar e de fazer a ligação escola/sociedade da forma que, na minha opinião, os alunos mais gostam: aprender, brincando. Este meu procedimento é frequente em todas as minhas turmas, mas destacou-se, por exemplo, nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011, no Agrupamento de Escolas de Infias, na preparação e seleção de materiais para uma turma de um Curso de Educação e Formação (CEF de Pastelaria/Panificação), dado que para esta turma não foi adotado qualquer manual, por isso, tive de preparar os guias de aprendizagem para os quatro módulos abordados ao longo de dois anos letivos. Situação semelhante ocorreu no ano letivo 2006/2007, na Escola Secundária Tomaz Pelayo, onde lecionei Português a duas turmas de cursos profissionais (Contabilidade e Operador de Informática). Também neste caso foi necessário recorrer à utilização de vários materiais e suportes uma vez que nenhum manual ou guia de aprendizagem foram adotados para auxiliar no decurso das aulas.

Ao planificar as minhas aulas, tento explorar temáticas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, incentivo e apoio, como já mencionei, o recurso às TIC, vario os métodos e desenvolvo atividades de carácter lúdico e outras viradas para a exploração da criatividade. Na sala de aula, recorro aos meios audiovisuais ao serviço da escola, nomeadamente o videoprojetor, o retroprojetor, o computador, o leitor de vídeo e de DVD e o leitor de CDs, com o

objetivo de enriquecer as minhas aulas, motivar os estudantes e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a vigência do disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que, nos princípios orientadores a considerar na organização e gestão do currículo, defendia a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (alínea c) do artigo 3.º), segui essas orientações procurando promover consistentemente a articulação de conteúdos e de saberes entre as áreas curriculares que lecionava e as restantes. Assim, e tendo como referência o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, publicado em 2001, atualmente revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, elaborava a respetiva planificação, sobretudo em sede de conselho de turma, onde eram delineadas estratégias de ensino adequadas de modo a atingir os objetivos traçados. Essa articulação transdisciplinar foi (e ainda continua a ser) frequentemente demonstrada sobretudo em exposições de trabalhos, em atividades promovidas por e para os discentes e na participação no jornal escolar.

2.5. Estímulo de uma relação pedagógica benéfica

No que se refere à relação pedagógica com os alunos, tenho como princípio esforçar-me sempre por estimular ambientes de aprendizagem onde predomine o respeito mútuo e a interação e utilizar processos de monitorização do meu desempenho reorientando as minhas estratégias de ensino em conformidade. Destaco alguns dos procedimentos subjacentes às minhas pretensões: sensibilização para a importância do conhecimento cultural e escolar na realização pessoal e profissional dos estudantes; incentivo constante às boas práticas de estudo e de comportamento; maior valorização dos comportamentos exemplares; diálogo frequente sobre a postura e sobre o relacionamento aluno/professor, aluno/aluno; ajustes constantes no método de ensino, de forma a conseguir motivar e captar a atenção dos discentes; sensibilização para o cumprimento das normas de conduta; utilização de uma

grelha de observação diária (APÊNDICE 1) onde registro os comportamentos e atitudes dos alunos quer positivos, quer negativos, dando a conhecer regularmente aos estudantes e encarregados de educação os aspetos a melhorar e, por último, adoção de medidas corretivas para situações de indisciplina contempladas nas estratégias de atuação dos projetos educativos ou dos regulamentos internos dos respetivos estabelecimentos de ensino.

No exercício das minhas funções, comprometo-me, como já mencionei, com o desenvolvimento de atividades que visem atingir os objetivos institucionais da escola e invisto, sistematicamente, no maior envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. O meu trabalho neste domínio manifesta-se, por exemplo, na correspondência que estabeleço com os encarregados de educação, principalmente via caderneta, sempre que considero necessário informá-los sobre o decurso do processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. Deste modo, ponho-os ao corrente da participação adequada (ou não) dos alunos nas atividades letivas, do número de faltas de material ou de trabalho de casa, por eles registadas, do cumprimento (ou não) de tarefas, entre outras comunicações. O meu envolvimento neste campo é também notório quando: exerço as funções de diretora de turma; dinamizo atividades em que os pais e familiares dos estudantes são convidados, por exemplo, a participarem em inquéritos sobre um conjunto de questões relacionadas com temáticas em estudo na escola e proponho a apresentação de trabalhos realizados pelos alunos aos encarregados de educação e familiares, num dos espaços da escola. Tais iniciativas são frequentemente louvadas e bem acolhidas pelos discentes e respetivos educadores.

2.6. Diversificação dos instrumentos de avaliação

Como já mencionei anteriormente, no exercício das minhas funções como docente, dou substancial importância às questões que envolvem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. No ponto 1 do artigo 23.º do

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho², lê-se que “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno.” Desta forma, tendo em consideração estas orientações, sempre me preocupei em conceber e implementar estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, em monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens, em refletir sobre os resultados dos estudantes e em informá-los regularmente sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria. No âmbito da avaliação das aprendizagens, diversifico os instrumentos de forma a permitir aos discentes um melhor aproveitamento. Assim, tanto na disciplina de Francês como na de Português, utilizo e considero os seguintes instrumentos de avaliação: ficha de avaliação diagnóstica; testes formativos; testes de avaliação da compreensão oral; testes sumativos; portefólio; participação oral; trabalhos de expressão escrita; questionários orais e escritos; caderno diário; postura e comportamento; interesse, concentração e empenho; assiduidade e pontualidade, participação nas atividades extracurriculares e realização de trabalhos de casa.

Ainda neste domínio e analisando globalmente a minha atividade letiva e não letiva, ao longo destes anos, considero que o meu empenho em procurar minorar as dificuldades dos alunos se tem revelado muito positivo e deveras compensador pois a ajuda que lhes procuro prestar constantemente reflete-se na progressão significativa dos seus resultados. Para tal, muito contribui a minha constante preocupação em adotar estratégias e metodologias, que tenham em conta a natureza de cada dificuldade e o perfil do discente que a(s) apresenta. De um modo geral, estas são pensadas no sentido de remediar as dificuldades, de facilitar e/ou consolidar as aprendizagens e de permitir obter diversos elementos de avaliação, que compensem os menos favoráveis ao aluno. De entre as que costumo aplicar, destaco as seguintes: repetição de exercícios de compreensão e produção orais e escritas; concessão de mais tempo de exercitação, através da prática de mais exercícios sobre os conteúdos em aprendizagem; correção repetida de trabalhos suplementares produzidos pelos estudantes, onde são assinalados os erros a corrigir; reforço

² Este diploma estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.

da participação oral; chamadas orais e escritas constantes e alteração da estrutura dos testes, diversificando a tipologia de questões, optando, por exemplo, por colocar também perguntas que integram itens de seleção (escolha múltipla, associação, correspondência, ordenação, completamento), o que faz com que os alunos não escrevam tanto, sendo, por isso, menos penalizados na organização e correção da expressão escrita e, por outro lado, por se tratar de itens que não requerem construção de respostas, o discente esforça-se por resolvê-los, o que frequentemente se traduz numa melhoria dos resultados. Todas estas estratégias visam contribuir para o sucesso escolar dos estudantes, uma das principais metas dos projetos educativos das escolas.

Graças à minha dedicação, ao meu trabalho e ao interesse e esforço dos alunos, que procuro sempre estimular, julgo poder fazer um balanço muito positivo da minha prática docente a avaliar pela progressão significativa dos resultados por eles obtidos ao longo do ano letivo.

CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

1. Importância do ato de ler

Os benefícios da leitura são largamente conhecidos e publicitados. A leitura interfere na formação do ser humano. Quem lê adquire cultura, passa a escrever melhor, desenvolve a sua imaginação, revela mais sentido crítico, amplia e enriquece o seu vocabulário, tem melhor desempenho escolar, que se pode refletir em mais oportunidades de emprego, entre outras vantagens. Por isso, se defende que é importante ler e ter contacto com obras literárias desde os primeiros meses de vida.

O livro, além de ser um instrumento magnífico que molda a nossa formação intelectual, moral, afetiva e estética e que desenvolve a capacidade de compreensão e de expressão dos leitores, “desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.” (Sobrinho, 2000: 29). Ele sofre, contudo, a concorrência dos brinquedos, cada vez mais cativantes e lúdicos, e da evolução tecnológica que dá origem a aparelhos muito sedutores capazes de despertar o interesse e de manipular a vontade de qualquer criança ou jovem. Na verdade, muitas são as atrações que desviam a atenção dos nossos estudantes da leitura. Esta “procura o seu espaço num mundo pouco propício à sua prática, mas que, por outro lado, oferece mais do que nunca, possibilidades a quem a queira cultivar.” (*idem*: 29). Como refere Lopes:

promover a motivação dos alunos para a leitura pressupõe desenvolver a inteligência, a vontade e um determinado tipo de sensibilidade. Na sociedade actual, jogar ao berlinde, premir o botão da *playstation* ou do *i-pod* ou abrir uma obra literária dependem, essencialmente, da vontade individual da criança. No entanto, há uma diferença substancial, entre as várias opções, uma vez que pegar num livro é uma opção que decorre de um gosto que precisa ser estimulado e educado o mais precocemente possível. (*apud* Ribeiro *et al.*, 2009: 156-157).

Considerando estas circunstâncias, promover o gosto pela leitura não é tarefa fácil para um professor/educador/promotor da leitura. É preciso que este,

consciente dos benefícios da leitura, saiba astutamente conciliar o livro com os demais concorrentes. A convivência será certamente sã desde que seja bem gerida. Assim como num jogo a superação de uma etapa (ou de um nível) encoraja a passagem à (ao) seguinte, também um livro, que nos tenha feito mergulhar numa aventura inigualável, desafia a leitura de outro e, deste modo, se vai construindo o leitor. “Se ler é deleitar-se, também é instruir-se; por isso, ler é instruir-se com prazer.” (Sobrino, 2000: 38).

2. A Leitura em Portugal

As práticas de leitura em Portugal têm aumentado. De acordo com estudos recentes, lê-se mais atualmente. Saliente-se, porém, que ler mais e possuir desempenho em leitura “são duas realidades distintas, embora devedoras uma da outra. Os hábitos de leitura promovem a competência em leitura e esta é determinante para a criação de hábitos de leitura.” (Viana e Martins, 2009: 16). O crescimento aludido é positivo mas não é acompanhado por uma melhoria no desempenho da compreensão do que é lido. No tocante a este aspeto, Portugal ainda apresenta resultados abaixo da média. Isabel Alçada, enquanto Ministra da Educação, num Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares, realizado a 25 de setembro de 2006, na Fundação Calouste Gulbenkian, denuncia essa situação ao afirmar que:

os níveis de literacia da população portuguesa, e em particular dos jovens, são preocupante e reconhecidamente baixos, quando comparados com os da maioria dos países europeus. Os vários estudos, nacionais e internacionais, realizados ao longo da última década e meia têm confirmado repetidas vezes o inequívoco atraso que a maioria dos portugueses leva na capacidade de compreensão e uso de textos escritos, bem como em reflectir a partir da sua interpretação. (2006³).

Estas palavras revelam preocupação pois, como, é do domínio público, a sociedade atual exige que os alunos adquiram conhecimentos em múltiplas literacias, porque só o seu “domínio permitirá uma aprendizagem contínua e o desenvolvimento de uma consciência crítica, fatores essenciais de sucesso num mundo em acelerada mudança.” (Conde *et al.*, 2012: 9). Das várias literacias que se reivindica, destaco a literacia da leitura⁴ por a considerar transversal e crucial para a conquista das outras. E, nesta esfera, quando comparada com os restantes países da Europa, a realidade portuguesa é desanimadora, o que compromete o futuro dos nossos jovens. Não obstante,

³ Esta comunicação encontra-se *online* no sítio do Plano Nacional da Leitura, mas não está paginada: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/comunicacoes/seminario_bibliotecasescolares.doc

⁴ No glossário do Referencial *Aprender com a biblioteca escolar*, encontra-se a seguinte definição de literacia da leitura: “domínio de competências que inclui o uso, reflexão e compreensão de textos multimodais, impressos ou digitais, e de formas variadas de expressão: escrita, oral e multimédia. O conceito de literacia de leitura relaciona-se, nesta perspetiva, com diferentes linguagens (verbal, visual, sonora,...), integrando as diferentes formas de ler, escrever e comunicar que dominam a atualidade.” (Conde *et al.*, 2012: 63).

os últimos indicadores permitem olhar para o futuro com otimismo, uma vez que existe uma evolução significativa e a tendência continua a ser de melhoria. Note-se, a este respeito, o que se refere no estudo *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*:

quanto à evolução das taxas de leitura por suporte (livros, revistas e jornais), de acordo com o estudo *A Leitura em Portugal* (Santos, Neves, Lima e Carvalho, 2007), constata-se que tem vindo a diminuir a de não-leitores (ou seja, aqueles que não lêem nenhum dos três suportes referidos), reflectindo-se principalmente no aumento das taxas de leitores de jornais. Esta tendência é contrária à da generalidade dos países europeus, mas tal deve-se aos fracos patamares de partida no caso português. Ou seja, tal como na evolução dos níveis de qualificação escolar, a evolução positiva registada é ainda insuficiente para alcançar as taxas registadas noutros países. Isto é particularmente notório quanto à leitura de livros (sem serem escolares ou profissionais), em que Portugal surge em último lugar tendo em conta os actuais 27 países que compõem a União Europeia (EUROSTAT, 2007). Ainda quanto à leitura de livros, predominam os pequenos leitores (aqueles que lêem até 5 livros por ano). O perfil social dos leitores caracteriza-se por uma maior incidência nas mulheres, nos mais escolarizados, nos mais jovens, nos estudantes e, quando activos, entre os profissionais técnicos e de enquadramento. (Neves *et al.*, 2007: 67).

Este crescimento do número de leitores em Portugal, que, como já referi, não é proporcional ao aumento dos níveis de literacia, é também destacado por Isabel Alçada, na Nota de Abertura ao estudo intitulado *A Leitura em Portugal*, coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos, quando afirma que:

os hábitos de leitura de uma comunidade dependem de um conjunto complexo de factores. Em Portugal, muitas circunstâncias têm concorrido para os alterar. A melhoria das condições económicas das famílias, medidas de política educativa e cultural como a escolarização progressiva e mais prolongada da população, o lançamento da rede de bibliotecas públicas, há vinte anos, e da rede de bibliotecas escolares, há dez, decerto contribuíram para alargar as possibilidades de acesso aos livros, revistas e jornais. E várias iniciativas públicas ou privadas visando estimular o encontro entre livros e leitores como feiras de livro, debates com autores ou comunidades de leitores têm vindo a obter efeitos positivos. Há que reconhecer uma evolução encorajadora. (2007: 1).

Esta evolução, como a autora explica, é o resultado de muitas circunstâncias e de várias iniciativas que têm sido levadas a cabo no sentido de alterar os níveis de literacia dos portugueses. De entre elas, destaco o esforço continuado de alargamento dos concelhos abrangidos pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), um programa criado em 1987, e do número das bibliotecas públicas; a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), iniciada no ano letivo 1996/1997; o Plano Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), que se desenvolve desde 1997; o Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em setembro de 2006 e o projeto da Casa da Leitura da Fundação Calouste Gulbenkian (cf. Neves *et al.*, 2007: 68-70).

De todas estas medidas, o PNL é considerado, no estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*, publicado em 2009, “um elemento crucial do esforço nacional para melhorar a oferta de competências de literacia no país” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009: 10). A literacia – “a capacidade de compreender e de aplicar conhecimento apresentado em forma impressa ou a partir de outros *media* - é há muito reconhecida como um determinante essencial do crescimento económico.” (*idem*: 13 e 119). Por isso, também se defende, no estudo supracitado, que se deve considerar os dados disponíveis nos estudos PIRLS e PISA e continuar a “assegurar que todas as crianças estejam prontas para fazerem com êxito a transição de ‘aprender a ler’ para ‘ler para aprender’ até ao 4.º ano,” (*idem*: 122) porque essas crianças um dia serão adultos e, como se sabe,

os adultos com baixas competências de literacia passam mais frequentemente por episódios de desemprego, recebem salários mais baixos, apresentam muito maiores probabilidades de serem pobres, têm uma saúde mais débil, socialmente são menos empenhados e têm um acesso menos frequente a oportunidades educativas do que os seus concidadãos com mais competências de literacia. (*idem*. 119).

Neste documento, à semelhança do exposto nos estudos *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE* e *A Leitura em Portugal*, ambos publicados em 2007, também se refere que o que se tem feito é significativo mas insuficiente, sendo, por isso, necessário continuar a dar “passos concretos para criar ambientes ricos em literacia, em casa, no emprego e na comunidade

em geral (...).” (*idem*: 11). Tendo por base o mencionado nos diferentes estudos citados, o investimento que se tem feito, a diferentes níveis, na promoção desta competência contribui inequivocamente para o florescimento e a democratização da leitura, o que será certamente muito benéfico porque atravessamos uma época em que:

as crescentes exigências sócio-profissionais ditadas pela concorrência pela qualidade (a que não estão alheios mais e melhores conhecimentos linguísticos, culturais, técnicos e tecnológicos) fazem com que possamos afirmar (...) que a **Leitura** constituirá uma actividade nobre de valor crescente, pondo à prova um conjunto de aptidões cada vez mais diversificadas. (Antão: 72).

O incentivo à leitura em curso será plenamente conseguido quando se se tiverem formado “bons leitores”, isto é, leitores que consigam ler para se instruírem, que consigam retirar significado e sentido daquilo que leem e que escolham ler em detrimento de uma outra atividade, porque, para eles, ler é sinónimo de prazer, de fruição. Na sociedade em que vivemos, como se afirma na citação anterior, a leitura é cada vez mais um fator decisivo para o desenvolvimento humano, facto que acresce a responsabilidade de todos aqueles que devem promover este ato – Família, Escola, Bibliotecas e outros agentes sociais. A mediação em causa quanto mais precoce mais proficiente será. Todos os contributos devem ter como rumo a formação de leitores consistentes dotados das múltiplas competências literárias que se requerem nos nossos dias.

3. Ao serviço da promoção da leitura

Uma efetiva promoção da leitura faz-se com o contributo de mediadores e de entidades que no contexto local, regional e nacional, conscientes das potencialidades e dos lucros de tal incentivo, tomam ou apoiam iniciativas em prol do desenvolvimento da competência leitora. Os mediadores que mais se prestam a esta tarefa são os professores, os pais e os professores bibliotecários.

Segundo Cerillo, mencionado pelos autores do *Guião de Implementação do PPEB – Leitura*, para que possam cumprir com eficácia o seu mister, os mediadores devem possuir as seguintes características:

- ser um leitor habitual que gosta de ler e que gosta de livros;
 - compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
 - conhecer o grupo e as suas capacidades para promover a sua participação;
 - ter uma boa dose de imaginação, criatividade;
 - acreditar no trabalho de mediador e realizá-lo com sentido de responsabilidade e entusiasmo;
 - ter capacidade para aceder continuamente a informação suficiente e renovada;
 - possuir uma formação que abarque as áreas de literatura (incluindo a literatura para crianças e jovens), psicologia e didática.
- (cf. Silva *et al.*, 2011: 33).

Inegavelmente, os detentores das características supraditas estão mais aptos para exercer esta incumbência, todavia neste processo de incentivo, de orientação e de conquista de leitores outros “colaboradores” poderão contribuir.

3.1. Contributo da família

Se o cidadão, em geral, e os alunos, em particular, não leem ou leem pouco é preciso motivá-los para a leitura. Como diz o adágio popular “de pequenino se torce o pepino”, isto é, a família desempenha um papel fulcral no interesse da criança pelo ato de ler.

É importante que os pais ou outros familiares (avós, irmãos mais velhos, tios...) fomentem, desde muito cedo, o contacto com os livros; que dediquem

alguns minutos à leitura partilhada e/ou ao conto das chamadas “historinhas”; que dialoguem acerca do conteúdo das histórias; que ofereçam livros às crianças; que possibilitem o contacto com vários suportes escritos (livros, jornais, revistas, catálogos, folhetos); que levem os filhos às livrarias e/ou às bibliotecas; que ponham o livro à disposição das crianças e que tomem consciência dos benefícios dessa prática. No entanto, como salienta Sobrino, muitas vezes, a fim de que isso aconteça, é necessário também apostar na formação dos pais, principais responsáveis pela compra dos títulos que integram as bibliotecas pessoais dos seus filhos, para que estes saibam orientar o gosto da criança para livros de qualidade, sem esquecer a sua liberdade de escolha, e contrariar, deste modo, os efeitos perniciosos derivados de certas correntes e modas comerciais. A escola poderá colaborar nessa educação, através de conversas ou encontros formais ou informais, sensibilizando os pais tanto para a importância da leitura como para a escolha dos livros mais adequados (*cf.* 2000: 67). Já que os filhos demonstram naturalmente apetência para imitar os progenitores, seria bom que estes fossem verdadeiros modelos no que concerne às práticas de leitura.

Num artigo intitulado *Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar*, Joana Cruz e Iolanda Ribeiro, citando Mata, mencionam que “parece existir consenso sobre o papel da leitura de histórias na aquisição de competências pré-leitoras e na aprendizagem formal da leitura e da escrita.” (2009: 78). No mesmo texto, estas autoras, fazendo referência a Sénéchal, acrescentam que:

a leitura de histórias favorece o desenvolvimento linguístico, nomeadamente o vocabulário expressivo, visto que a linguagem utilizada nos livros é mais complexa e sofisticada que a linguagem oral e contribui para o desenvolvimento do conhecimento morfológico e para a compreensão sintáctica, sendo estas competências mediadas pelo nível de literacia dos pais. (*idem*: 82).

Também, no atual PPEB, se aconselha que as crianças ouçam adultos a ler em voz alta visto que tal comportamento serve para que estas se apropriem de bons modelos de leitura. Realça-se ainda que este tipo de leitura fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o

prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler (cf. Reis *et al.*, 2009: 63).

Para além do que já foi apontado, a leitura partilhada de histórias, ou de outro tipo de textos, influencia a escolha desta atividade mais tarde e é determinante no rendimento escolar das crianças. Constata-se, deste modo, que as práticas de literacia familiar têm impacto no desenvolvimento literário dos mais pequenos. Apesar disso, nem todas as famílias estão sensibilizadas para facilitar precocemente a aprendizagem da leitura e da escrita. No nosso país, o envolvimento das famílias na promoção destas atividades é uma linha de ação que “só agora começa a ser valorizada como forma de mediar o gosto pela leitura desde a primeira infância e ao longo da vida.” (Cruz e Ribeiro, 2009: 110). Assim, “as crianças oriundas de famílias onde a leitura é positivamente desencorajada, ou cujos pais manifestam apatia para com os livros (...), tornam mais difícil, e talvez mais importante, a tarefa do professor.” (Potts, 1979: 15).

Carla Peixoto e Teresa Leal desenvolveram um estudo intitulado *Caracterização dos comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta*. Nesse trabalho, referem que são numerosos os resultados da investigação que reforçam a necessidade de se investir na promoção da leitura nos contextos educativos formais e informais das crianças, não só no jardim-de-infância, mas também na família, confirmando a importância desta no processo de desenvolvimento dos conhecimentos emergentes de literacia nas crianças (cf. 2008: 103).

Nesse estudo, as autoras constataam que “em Portugal, são escassos os estudos que retratam a situação portuguesa relativamente às características das situações de leitura conjunta entre pais e filhos” (*idem*: 104) e concluíram, no trabalho que desenvolveram que, “à semelhança de estudos prévios, é possível identificar padrões de comportamentos interactivos adulto-criança distintos, em situação de leitura conjunta de livros de histórias.” (*idem*: 113). Participaram no referido trabalho de investigação 52 díades constituídas por mães de diferentes níveis educativos e respetivos filhos a frequentar o último ano de educação pré-escolar. As díades participantes, pela análise de clusters, foram agrupadas em dois grupos em função dos comportamentos maternos e dos comportamentos das crianças.

O cluster 1 agrupou as mães que se limitaram a ler literalmente a história à criança. Estas mães realizaram poucas verbalizações extratextuais acerca do livro, centrando-se, essencialmente, na informação imediata do livro e solicitaram raramente a participação da criança. Por sua vez, as poucas intervenções das crianças ocorreram maioritariamente em resposta ao adulto, verificando-se ausência de intervenções espontâneas por parte da criança.

Em comparação com o cluster 1, as interações das díades pertencentes ao cluster 2 basearam-se em comportamentos de carácter mais elaborado. Apesar de as verbalizações extratextuais das mães se terem centrado, também, no conteúdo imediato do livro, estas mães relacionaram algumas vezes a história com as experiências das crianças, elaboraram o discurso da criança, solicitaram à criança antecipações ou recordação de informação sobre a história. As crianças deste cluster foram mais activas na interacção, respondendo aos pedidos do adulto e fornecendo ideias espontâneas, ainda que raramente. (*ibidem*).

Nos resultados deste estudo que, como as autoras referem, “devem ser considerados em função de algumas limitações” (*idem*: 114) salienta-se que a situação de leitura conjunta foi um momento afetivo e agradável para todas as díades e que os comportamentos interativos mãe-criança descritos em situação de leitura estão diretamente relacionados com os anos de escolaridade das mães e com as experiências de literacia desenvolvidas em ambiente familiar. “As mães que promovem interações mais elaboradas (cluster 2) têm mais anos de escolaridade e apresentam crenças desenvolvimentalmente mais adequadas sobre leitura com as crianças.” (*ibidem*).

Os resultados encontrados neste estudo sugerem ainda que, comparativamente com as crianças do cluster 1, as pertencentes ao cluster 2 têm significativamente mais oportunidades para observar os pais a ler, para ler em conjunto com eles e para desenvolver atividades de leitura de forma autónoma. Os pais dessas crianças iniciaram as atividades de literacia com os seus filhos mais cedo e possuem claramente um maior número de livros infantis em casa (*cf. ibidem*).

Carla Peixoto e Teresa Leal sublinham a necessidade de se continuar a investigar sobre estas interações em situação de leitura conjunta considerando outras variáveis e assinalam que

conhecer quais os padrões interactivos de leitura que influenciam positivamente as diferentes competências que as crianças possuem sobre a linguagem escrita poderá servir de base para o desenvolvimento de programas de intervenção específicos junto dos contextos de vida da criança, na fase anterior à entrada na escolaridade básica. (*idem*: 115).

Este estudo demonstra que a promoção da leitura deverá iniciar-se muito cedo, pois as crianças crescerão e, em adultos, refletirão a educação que tiveram. Como refere Sim-Sim, ao analisarmos os dados sobre os hábitos de leitura dos portugueses, verificamos que “aqueles que possuem uma prática consolidada de leitura na vida adulta foram fortemente influenciados pelo convívio directo com a leitura na infância.” (1995: 206). A mesma constatação está presente no artigo *A escola e o gosto de ler*, da autoria de Conceição Rolo e Clara Silva, onde se lê que “quem ganhou o gosto de ler teve livros ao alcance da mão, em casa, ou numa biblioteca próxima... mas sobretudo, teve, quase sempre, alguém que lhe contasse e/ou lesse histórias... Alguém que desse voz ao livro.” (2009: 120).

Em Portugal, pela análise da informação recolhida no estudo *A Leitura em Portugal*, verifica-se que muitos pais, malgrado em pequenos não terem sido incentivados a lerem, reconhecem atualmente a importância deste ato e não perpetuam nos seus filhos os padrões que tiveram enquanto crianças. Os estudantes inquiridos, nesse estudo, referem maioritariamente que foram incentivados a ler desde tenra idade, o que poderá refletir mudanças geracionais, decorrentes da escolarização progressiva e mais prolongada da nossa população, o impacto do PNL e o resultado de outras medidas e iniciativas, públicas ou privadas, de política educativa e cultural, que visam o estímulo à prática da leitura.

3.1.1. Contributo da família – uma experiência pessoal

Como mãe, comecei muito cedo a incentivar o contacto com os livros e colho os frutos desse trabalho. Tenho dois filhos, ambos “devoram” livros. O mais velho, a frequentar o ensino secundário, é um bom aluno e sistematicamente elogiado pela sua vasta cultura geral, pelo seu vocabulário rico e apropriado e pela sua expressão, quer oral quer escrita, correta, fluente e

pautada por um considerável poder argumentativo alicerçado pelas leituras que faz. A mais nova frequente, neste momento, o primeiro ciclo e quando chegou ao primeiro ano já sabia ler com notável desenvoltura. Aprendeu-o a ouvir as histórias que lhe contavam diariamente, primeiro ouvia-as, depois memorizava-as e recontava-as às bonecas. Como refere Pennac, podia “proibir-lhe a sobremesa não tinha grandes inconvenientes. Mas mandá-l[a] para a cama sem lhe contar uma história, era fazer mergulhar o seu dia numa noite de trevas.” (2001: 36). As preferidas foram-lhe lidas inúmeras vezes e, deste modo, quase sem se dar conta, aprendeu a ler, porque a sua sede de explorar sozinha os livros fê-la lutar pela sua independência. Quis ser autónoma, quis descobrir por si um mundo que a fascina diariamente.

Sempre lhes proporcionei o contacto com livros, levando-os a bibliotecas e a livrarias, tornando-os sócios e frequentadores da casa da cultura existente na nossa área de residência, visitando feiras do livro, entre outras ações. Oriento-os nas escolhas mas sem qualquer imposição e verifico que eles se tornam gradualmente mais seletivos e exigentes. Ambos já receberam prémios por serem considerados “O/A melhor leitor(a)” e, como já mencionei, leem muito e por prazer. O resultado deste investimento é notório em vários aspetos, sobretudo nos resultados escolares.

3.1.2. A leitura na infância

Ana Maria Machado, a conceituada e premiada escritora brasileira, defende que o contacto com os autores clássicos deve iniciar-se na infância.

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão. (2002: 13-14).

Também Pennac partilha desta opinião quando afirma que “o dever de educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, em dar-lhes os

meios de julgarem correctamente se sentem ou não a ‘necessidade de livros’”. (2001: 144-145). O novo PPEB faz eco destas duas convicções ao recomendar que se propicie às crianças do 1.º ciclo o contacto com textos clássicos uma vez que a leitura deste tipo de textos “contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo.” (Reis *et al.*, 2009: 64). O convívio com estas obras, de acordo com os autores do PPEB, presta-se a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão às crianças compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos. Por se tratar de aprendentes muito pequenos, sugere-se o recurso a obras clássicas que foram reescritas por autores reconhecidos, tendo como potenciais recetores as crianças (*cf. ibidem*).

Consciente de que defender o contacto com a literatura considerada clássica é uma questão polémica, Machado sustenta a opinião de que:

1. Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo.
2. Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda.
3. Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova? É uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um.
4. O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente. (2002: 15).

As considerações desta escritora permitem-nos sobretudo retirar a seguinte ilação: o prazer da leitura não advém de uma imposição, pois gostar de ler implica fazê-lo sem esforço. Aproximar o livro do potencial leitor será um caminho para estimular a leitura. Outro passará, como defende Isabel Margarida Duarte, pela exploração da vertente lúdica da linguagem, uma vez que “já antes da entrada na escola, as crianças revelam capacidade de uma relação de tipo lúdico-catártico com a linguagem” (2006: 68) que, se for

devidamente potenciada por aqueles que se ocupam da sua educação/instrução, pode “estar na base do gosto pela Literatura.” (*ibidem*). Esta autora considera

um desperdício que não se aproveite a capacidade que a criança apresenta, desde muito pequena, para jogar com a linguagem, de modo a desenvolver todas as potencialidades dessa relação lúdica no sentido de uma aproximação ao literário. (*ibidem*).

Tanto ao pôr diversos livros à disposição das crianças, como ao potenciar a exploração lúdica da linguagem, almeja-se fomentar o gosto pelo discurso literário que difere do informativo. Este centra-se na mensagem, “fornece dados, quer-se explícito”. O primeiro preocupa-se com a forma como a mensagem é transmitida, serve-se de rimas, de aliteraões, de repetições “como pontos de apoio para uma redundância poética geradora de prazer estético”, constrói-se “de implícitos, de ambiguidades.” O discurso literário assemelha-se, deste modo, a um “jogo lúdico interactivo”, que o leitor é convidado a decodificar. “É deste tecido que se constroem muitos dos livros que leitores adultos afirmam ter tido um papel fundador no seu gosto pela leitura.” (*cf.* Viana e Martins, 2009: 14).

O teor desta afirmação é corroborado pelos resultados obtidos à questão 9 (*Indique um livro que lhe tenha sido particularmente importante para o despertar do seu gosto pela leitura*) no estudo *A Leitura em Portugal*. Na resposta a esta pergunta, 55% dos inquiridos, que referem que gostavam de ler em crianças, mencionam o autor, o título ou a coleção do livro que associam ao despertar do seu gosto pela leitura. Esta percentagem é significativa considerando o esforço de memória que se exigia. Relativamente à indicação dos livros em questão, no mesmo documento lê-se o seguinte:

a título meramente ilustrativo, os inquiridos que referem o autor de um livro que lhes marcou o gosto pela leitura mencionam sobretudo Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Paulo Coelho, Júlio Dinis, Antoine de Saint Exupéry, Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, Enid Blyton, Júlio Verne, Sophia de Mello Breyner, João de Deus, Luís de Camões, Condessa de Ségur. (*cf.* Santos *et al.*, 2007: 72-74).

Da análise destas respostas, pode-se inferir que os autores ditos clássicos podem estimular o gosto pela leitura mas não são os únicos. Como afirmam Viana e Martins, “os textos fundadores do gosto pela leitura são múltiplos e nem sempre possuem qualidades discursivas que os façam ascender à categoria de texto literário (...)” (2009: 15). Não obstante, o importante é “facultar às crianças encontros com livros, uma vez que sem este contacto dificilmente será possível a progressão de estudos e o acesso à fruição estética que a Literatura proporciona.” (*idem*: 36).

A importância de se começar a ler desde criança; de ler todo o tipo de literatura, em especial aquela com que nos identificamos num determinado momento em função da nossa idade e dos nossos interesses, e de termos como modelos a família são conceções bem vincadas num testemunho de Ana Saldanha, redigido expressamente para integrar um manual escolar de Língua Portuguesa para o 8.º ano:

Sentada ao colo do meu avô João Manuel, em manhãs de Inverno, “lia-lhe” o jornal, folheava livros de páginas amareladas com ilustrações exóticas (...). Tinha uns três ou quatro anos e uma grande vontade de imitar também a minha mãe, e tomar o pequeno-almoço na companhia de um livro encostado ao açucareiro. Toda a gente à minha volta sabia ler e lia, menos eu.

Depois, aprendi que “pê” e “a” é “pá”, que “a pata papa” e todas as outras combinações de traços e pintas se transformaram em palavras, frases, textos inteiros por onde se passeava o Joãozinho que tinha desobedecido à sua mãe e a Mariazinha que ia brincar com os primos. Dessas actividades e transgressões simples às aventuras mais excitantes foi um passo. Conheci meninos da minha idade (sete, oito anos) que iam acampar para ilhas desertas e comiam chocolates e bebiam laranjadas (...); com as lágrimas nos olhos, acompanhei a pobre Heidi na sua partida para a cidade (...); assisti às experiências científicas e arriscadas da Madame Curie no seu laboratório. E essas personagens dos livros que lia permitiam-me viver perigosamente – nos Alpes suíços e na floresta amazónica, nas ruas londrinas e em outras partes do meu país – sem abandonar o porto de abrigo da minha casa, do meu quarto, da minha cama quentinha.

Continuei a ler, sempre muito e sem interdições (...). Nos romances de Júlio Diniz encontrava a aldeia da minha avó paterna (...). O Nero dos *Bichos* de Miguel Torga era como o meu cão (...) e o galo Tenório era como certos adultos que eu conhecia, cheios de prosápia e senhores do seu nariz. Durante algum tempo, imitei nas composições que escrevia para as aulas de Português a originalidade de Eça de Queirós: arremedava-lhe

a ironia e os advérbios, nem sempre com grande êxito. (Costa e Mendonça, 2003: 195-196).

Ana Saldanha termina este texto afirmando que à paixão da leitura, que a dominou desde os tempos em que, sentada no colo do seu avô, lhe “lia” o jornal, se juntou a paixão da escrita.

A leitura de depoimentos semelhantes a este aos nossos alunos, sobretudo os de pessoas que de algum modo lhes são influentes, poderá contribuir para que percebam que é importante ler e que ler traz benefícios.

3.2. Contributo do Programa de Língua Materna

As disciplinas da área do Português, como afirma Rui Vieira de Castro, no seu artigo “Sobre os objectos e os objectivos da aula de português”,

encontram, no discurso pedagógico oficial, uma primeira e significativa definição no desenho dos planos de estudos, sinalizada por designações que imediatamente privilegiam certas articulações e desvalorizam outras. A verificação da ocorrência, no transcurso da história, de denominações como *Português-Latim* (1936) e *Língua Portuguesa e Narrativas Históricas* (1921) ou como *Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a portuguesa* (1844) e *Literaturas de Língua Portuguesa* (2001) testemunham, desde logo, mudanças nos objectivos e objectos das disciplinas e revelam modificações significativas nas relações interdisciplinares que são favorecidas. (2008: 377).

Ora, isto significa que os sucessivos responsáveis pela elaboração dos planos de estudo e dos programas escolares da área do Português, ao enveredarem por determinado caminho, e até por uma determinada designação, veiculam uma certa “versão” do mundo, perceptível na formulação dos objetivos educacionais e na seleção de textos a abordar para que os mesmos se concretizem. Atualmente, na definição oficial das disciplinas da área do Português, interfere também a esfera pública, onde a comunicação social se destaca ao fomentar o confronto entre posições antagónicas quanto ao desenho e ao desenvolvimento do currículo, e os resultados de estudos produzidos por organismos internacionais, como a OCDE e do PISA (cf. *idem*: 377-379). Note-se, a este respeito, que no recente *Guião de Implementação do*

PPEB – Leitura, publicado em 2011, criado com o objetivo de “constituir um instrumento auxiliar para o docente que se encontra a trabalhar o Programa de Português para o Ensino Básico” (Silva *et al.*, 2011: 4), se parte das conclusões do PISA (2000, 2003) para se caraterizar os estudantes portugueses no que diz respeito às suas competências em leitura.

Neste contexto, deduz-se que quer a importância dada à promoção da leitura quer a conceção de leitura a desenvolver no ensino foram mudando ao longo dos tempos.

3.2.1. Programa de Português do Ensino Básico

Atualmente, no sistema de ensino português, vigora para o ensino básico, conforme o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro, o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), coordenado pelo Professor Doutor Carlos Reis, homologado em 2009. Esse programa, que substitui o de 1991, foi gradualmente aplicado, a partir do ano letivo 2011/2012, aos diferentes anos de escolaridade do ensino básico, tendo-se concluído a sua implementação, no ano letivo 2013/2014. Posteriormente, a fim de se identificar a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, por ano de escolaridade, foram elaboradas Metas Curriculares, específicas para cada disciplina ou área disciplinar, entre elas, as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (MCPEB), que foram homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012. Conforme o disposto no Despacho n.º 15971/2012, que define o calendário da aplicação das referidas Metas Curriculares, este documento serve para identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição e são um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino. Relativamente à disciplina de Português, as orientações constantes neste documento tornaram-se vinculativas, no ano letivo 2013/2014, para todos os anos de escolaridade exceto nos 2.º, 6.º e 8.º anos, onde tal acontecerá no ano letivo 2014/2015.

No atual PPEB, ao contrário dos programas de 1991, que apresentavam a sua organização em função de três domínios (ouvir/falar, ler, escrever),

preconiza-se o desenvolvimento das seguintes competências específicas, que tinham sido estabelecidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico: compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua*, esta última é considerada transversal às restantes, e defende-se que a sua exploração deve ser feita de modo articulado e equitativo, ou seja, não se invoca o privilégio de uma(s) em detrimento de outra(s). No atual texto programático, a leitura é entendida como:

o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal. (Reis *et al.*, 2009: 16).

No tocante à *corpora* de textos, estes são estabelecidos, nos casos e nas etapas em que tal se justifica, salientando-se que essa aplicação se destina sobretudo ao programa do 3.º ciclo, pois “é aquele em que de forma mais significativa cabe valorizar a nossa herança literária e cultural” (*idem*: 19), pelo que se justifica a abordagem de autores como Gil Vicente e de obras como *Os Lusíadas*. Relativamente ao 1.º e 2.º ciclos, recomenda-se que, para a leitura em sala de aula, se considere os elencos de textos e de autores estabelecidos no PNL procurando-se conciliar o propósito de promoção da leitura que motiva o referido Plano com a especificidade curricular da disciplina.

Para cada um dos três ciclos, no PPEB encontram-se quadros onde se explanam relativamente a cada uma das cinco competências nucleares (compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua) os *descritores de desempenho* (aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado da aprendizagem que está a desenvolver) e os *conteúdos* (termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados e que têm em conta variações socioletais, dialetais ou nacionais).

Uma análise mais detalhada do PPEB permite-nos verificar que os seus autores consideram extremamente importante o convívio com textos literários a partir do 1.º ciclo, pela relevância que estes assumem na criação de hábitos de

leitura estáveis e na sedução do leitor. A equipa responsável pela conceção deste programa sublinha que, neste ciclo, as diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à formação destes alunos enquanto leitores (*cf. idem*: 23 e 63). Relativamente ao *corpus* textual, para cada ciclo, são apresentados vários critérios a contemplar pelos professores aquando das suas opções, os quais, de forma sumária, apelam a que na seleção e no modo de tratamento/abordagem dos textos, que devem ser de qualidade e de tipologia variada, o docente considere a adequação ao público-alvo, ambicione criar hábitos de leitura estáveis e seduzir leitores. No que se refere à leitura no primeiro ciclo de estudos, aconselha-se, numa fase inicial, as situações de ouvir ler, evoluindo-se progressivamente para situações de leitura cada vez mais autónoma, desempenhando o professor um papel fundamental nessa mediação (*ibidem*).

Focando a minha atenção no 3.^o ciclo, por ser aquele onde exerço a minha prática pedagógica, constato que este programa tem como meta fazer da leitura uma atividade corrente e crítica. Assim, no subtítulo “*Corpus Textual*” são apresentados um conjunto de critérios globais a ponderar pelos professores na seleção de textos a abordar neste ciclo, nomeadamente a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual e a progressão. No subtítulo “Orientações de Gestão”, no tocante à competência *leitura* (ponto 3.5.2.3) é apresentada uma lista considerável, constituída por nove alíneas, de situações e/ou oportunidades de aprendizagem necessárias para que os discentes atinjam os desempenhos pretendidos nesta competência, que o professor, na sua condição de guia e de mediador, deve promover. Sintetizando, recomenda-se que o docente de língua materna potencie a realização de modalidades diversas de leitura; a utilização de processos de leitura diversificados; a utilização recorrente de técnicas e de estratégias de leitura para diversos fins; a criação de contextos variados que permitam aos alunos expressarem-se, através de atividades de carácter expressivo e lúdico, sobre as leituras realizadas e estabelecer relações entre várias obras literárias e destas com outros tipos de manifestações culturais (música, cinema, teatro, etc.); o envolvimento dos discentes em atividades que incentivem a autonomia leitora e o interesse pela leitura como fonte de prazer e

de conhecimento do mundo; a realização de práticas de leitura oral, designadamente incidindo sobre textos literários e entendidas como processo de apropriação individual conducente à valorização interpretativa daqueles textos e, que, por último, se proceda à avaliação das estratégias de leitura implementadas analisando os resultados obtidos no sentido de aferir se surtiram o efeito pretendido (*cf. idem*: 147-148).

Pela exposição precedente, penso que o programa em vigor, particularmente no que se refere à leitura, pelas suas linhas orientadoras, que se pautam pela articulação desta competência com as demais numa perspetiva de condição necessária para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem; pela designação de critérios relevantes a ponderar na seleção do *corpus* textual; pela sugestão de estratégias, de oportunidades de aprendizagem e de dinâmicas de trabalho a implementar; pela indicação de um referencial de textos que considera a diversidade, a multiplicidade, o contacto com produções de autores de diversas proveniências e de diferentes épocas bem como o recurso a suportes distintos; pela defesa da criação, no âmbito de cada Projeto Curricular de Turma, de um programa de leituras flexível e aberto às escolhas pessoais dos alunos, onde se poderão contemplar as propostas do PNL; pela defesa de que o trabalho em sala de aula beneficia grandemente de uma relação estreita com a biblioteca escolar e pelo esmiuçar de descritores de desempenho e de conteúdos relativos a esta competência revela-se, ao longo de todo o ensino básico, um documento curricular de referência ao serviço da promoção da leitura, pretendendo que o discente se torne progressivamente mais autónomo e que amplie e consolide a sua competência leitora.

Ressalve-se que a era digital que nos caracteriza exige preparar os alunos para a aquisição de estratégias de compreensão leitora *online*, para que crianças e jovens aprendam a “navegar neste novo mundo, retirando dele o que necessitam e expurgando criticamente o excesso e a deficiência de qualidade.” (Viana e Martins, 2009: 11). Relativamente, a esse aspeto, Dulce Melão, considera que parece estar ausente, nos novos textos programáticos,

a definição de um conjunto de pressupostos que claramente evidenciem a consciência da necessidade de os alunos, desde cedo, dominarem estratégias de leitura *online* e de sobre elas refletirem criticamente, de

modo a que consolidem competências metacognitivas que possam fortalecer o seu exercício de cidadania. (2011: 2981).

Concordo totalmente com esta consideração. É, de facto, importante que qualquer estudante domine essas estratégias, pois muitos já utilizam o computador “para a realização dos seus trabalhos, mas (...) sem qualquer critério, inundando depois as aulas com trabalhos do tipo ‘selecionar tudo, copiar e colar’.” (Viegas, 2011: 390).

Na introdução do PPEB, os seus autores afirmam que, na elaboração deste programa, foram ponderadas algumas expectativas e circunstâncias, entre elas, destacam as “vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua.” (Reis *et al.*, 2009: 5). Creio que nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico se atendeu, de forma mais evidente, a essa pretensão. Este documento, cujo propósito foi acima esclarecido, tem como referência o PPEB, assim, foram respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, que passou a ser designado por Gramática) e acrescentou-se um outro, relativo à Educação Literária. À semelhança do que se verifica no PPEB, também nas MCPEB se defende que, afora as suas especificidades, os diferentes domínios estão interligados pois todos interferem e se conjugam nos avanços da aprendizagem.

Sobre este novo domínio, os autores deste documento declaram que a Educação Literária:

congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. (Buescu *et al.*, 2012: 5-6).

A formação completa do indivíduo e do cidadão aludida não dispensa certamente a noção de que “la riqueza léxica, la argumentación, la explicación, la expresión de los propios sentimientos, la comprensión de los ajenos, la libertad de pensamiento, se adquieren a través de la lectura.” (Marina e

Válgoma, 2005: 55). O amadurecimento de qualquer jovem leitor só será bom se for adubado com “textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para lá de uma mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal.” (Silva *et al.*, 2011: 19).

Os documentos mencionados, PPEB e MCPEB, estão disponíveis na página da Direção-Geral da Educação⁵, que também disponibiliza outros documentos de apoio e recursos que visam auxiliar os professores. Dos quais, saliento o *Guião de Implementação do PPEB – Leitura*, publicado em 2011, que louvo por o considerar um auxiliar muito completo, funcional e útil, que se presta a enriquecer as práticas pedagógicas de todos aqueles que aspiram, de verdade, a promover a leitura. Neste Guião, começa-se por se fazer uma introdução teórica e metodológica à competência de leitura e ao seu papel no novo programa, incluindo-se algumas reflexões e sugestões no âmbito do trabalho em leitura. Seguidamente, são apresentados três conjuntos de atividades como exemplos de tarefas a desenvolver com os discentes, organizadas por modalidades de trabalho: percursos para projetos, sequências didáticas e atividades isoladas. Estas atividades pretendem ilustrar diferentes formas de desenvolver a competência de leitura, sempre a partir dos desempenhos esperados dos alunos, para os três ciclos de ensino. Na parte final, apresenta-se uma lista com bibliografia de apoio e indicam-se recursos disponíveis na Internet (*cf.* Silva *et al.*, 2011: 4).

Defende-se neste Guião que a leitura se aperfeiçoa e se aprofunda através da pluralidade das experiências e atividades de leitura e, por essa razão, em contexto escolar estas “deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem - não basta o simples ‘hoje vamos ler o texto da p. x...’”. É necessário, como também se defende no novo texto programático, criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos.” (*cf.* Silva *et al.*, 2011: 8). Este documento é, na minha opinião, uma ferramenta de referência, principalmente para os docentes de Português porque, em relação ao desenvolvimento da competência leitora, nele se elucida

⁵ O endereço da referida página é o seguinte: <http://www.dge.mec.pt>.

o como, o porque, o quando e o onde fazê-lo, sublinhando-se que o professor “desempenha o papel essencial de leitor, de mediador e de árbitro.” (*idem*: 13).

Pela análise que fiz ao Guião em causa, perfilho a opinião de que não só cumpre o fim que motivou a sua elaboração como se configura um considerável utensílio ao serviço da promoção da leitura congregando os “interesses” do PPEB, dos Professores de Português e dos Alunos.

3.2.2. Programa de Português (10.º, 11.º e 12.º anos) para Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos

O programa de Português atualmente em vigor foi homologado em 2001 para o 10.º ano e em 2002 para os 11.º e 12.º anos. Neste programa, visa-se trabalhar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa “nas componentes *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*, instituídas como competências nucleares desta disciplina,” (Seixas *et al.*, 2001 e 2002: 4) e, para que a aquisição de todas estas competências seja equilibrada, recomenda-se que seja dado o mesmo relevo a cada uma delas (*cf. idem*: 49).

No âmbito da leitura, como se pode ler nas páginas dedicadas à apresentação do programa, pretende-se promover o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transacional e educativo, que contribuam para a formação da cidadania (*cf. idem*: 5). Considerando quer a lista de finalidades quer a de objetivos do programa verifica-se a preocupação de, numa linha de continuidade com o programa dos ciclos anteriores, insistir no desenvolvimento da competência leitora. Cruzando as duas listas, no que a esta competência diz respeito, ambiciona-se concretamente:

- formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;
- promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;

- desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo. (*idem*: 6-7).

No seguimento do que se reporta aos objetivos são salientadas, neste documento, algumas das situações que impossibilitam uma progressão da competência leitora. É um facto que a interação entre leitor e texto requer o domínio de uma rede “complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos)” e que a sua inexistência baliza “a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor.” (*idem*: 22). Conscientes dessa realidade, os autores deste programa recomendam a adoção de técnicas capazes de destruir essas barreiras que interferem na compreensão e que cimentam amiudamente a desmotivação pela leitura.

Assim sendo, o desenvolvimento da competência de leitura terá de contemplar as modalidades, os tipos e as estratégias de leitura. No que respeita às primeiras, neste texto programático lê-se que compete à escola promover as seguintes modalidades de leitura:

leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico;

leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas;

leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos. (*idem*: 24).

No tocante ao desenvolvimento de vários tipos de leitura, estas vão “desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas” (*idem*: 23), destacando-se que nenhuma delas deve ser encarada como o modelo-padrão a adotar invariavelmente pelos discentes.

As estratégias de leitura apontadas preveem as três etapas que podem ocorrer no ato de ler: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, sendo descritos, neste documento, os pressupostos inerentes a cada uma delas.

Este programa acautela ainda que cabe ao professor gerir as práticas e estratégias que mais se adequam para o desenvolvimento desta competência, podendo inclusive optar por métodos pessoais porque:

seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. (*idem*: 24).

Este excerto do texto programático exemplifica a intenção de se exortar os professores à reflexão sobre os modos de operacionalizar esse desenvolvimento, “permitindo-se”, na passagem à ação, a flexibilidade necessária para obter êxito.

Para que os objetivos sejam cumpridos, os obreiros deste programa afirmam ter selecionado, para o *corpus* de leitura, alguns textos de reconhecido mérito literário que se relacionam com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências, visando a integração das aprendizagens, e acrescentam que este contempla não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual (*cf. ibidem*).

Evidentemente este programa, que gerou uma basta polémica em torno da suposta marginalização da literatura, apresenta lacunas. No novo programa, recentemente homologado, procura-se corresponder às novas exigências e remediar as falhas deste. Digo remediar, porque tudo na vida tem o seu tempo de duração. “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, logo qualquer programa, por mais completo e adequado que seja, terá, um dia, de ser substituído. Porém, pela análise exposta, parece-me justo considerar este documento como um contributo para a promoção do ato de ler pois nele se encontra (como seria de prever) uma preocupação efetiva com o desenvolvimento da competência leitora.

Pela análise que fiz dos dois programas atualmente em vigor (o do Ensino Básico e o do Ensino Secundário), não me parece correto responsabilizar os programas, ou por serem velhos ou por serem novos, pela incapacidade de se conseguir transformar, na escola, alunos em leitores. À semelhança do que pensa Isabel Margarida Duarte, também considero que “feitas bem as contas, não são tanto os programas que determinam o que se passa na sala de aula. São os manuais porque são o material preferencialmente usado pelo professor

de Língua Materna” (2006: 70) que, frequentemente não acompanham as novas orientações programáticas nem apresentam uma reciclagem nas suas propostas de abordagem dos textos que se mantêm em antigos e atuais programas (*cf. idem*).

Este reparo tão pertinente sustenta a minha convicção de que o importante na construção de um leitor não passa tanto pelo que ele tem de (ou é obrigado) a ler, para se dar cumprimento aos programas, mas pela forma como se dá a ler.

3.3. Contributo da escola – a aula de Língua Materna e a leitura

“A leitura e a escrita, usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino.” (Sim-Sim, 2001: 51). Trabalhar essas competências é um dos objetivos das aulas da área do Português. Relativamente à leitura, note-se que “é a chave do sucesso escolar e os leitores que não desenvolveram atempadamente capacidades de leitura verão acrescidas as suas dificuldades à medida que os assuntos analisados forem também aumentando de complexidade.” (Antão, 2000: 66).

No entanto, Pontes e Barros consideram que uma reflexão em torno do papel da escola na promoção da leitura permitirá concluir que:

o que sempre foi proposto na verdade não se efectivou, que a escola tem interpretado essa incumbência de maneira mecânica e estática, sem conferir sentido ao ler. Dessa forma, a leitura não parece ser fonte de prazer ou proporcionar significado para o educando, apenas reproduzindo o autoritarismo vigente na relação professor/aluno, bem como a relação de dominação existente na sociedade, de uma minoria detentora do poder que consegue impor os seus valores a uma maioria que não parece ter os seus valores reconhecidos. (2007: 69-70).

Conceição Rolo e Clara Silva, com base na análise dos dados do PISA 2000, concluem que a escola ensina a ler, o que é fundamental para a aquisição do gosto e do hábito de ler, todavia tem dificuldades em fidelizar leitores, em

incutir nos alunos o gosto pela leitura (cf. 2009: 116). Referindo outros estudos, estas investigadoras asseguram que quando a prática da leitura está associada exclusiva ou intensivamente a usos escolares, o hábito de ler tende a regredir, após a conclusão do ensino obrigatório (cf. *idem*: 127). Por sua vez, os resultados das provas nacionais de aferição reforçam a evidência de que os estudantes portugueses leem de uma forma não eficiente. Este desempenho em leitura abaixo do desejado é também demonstrado quando a nossa população escolar é chamada a participar em estudos internacionais, já que os resultados obtidos, neste domínio, se situam abaixo da média e são inferiores aos dos alunos de países com índices de desenvolvimento social e económico semelhante. Destaque-se ainda que há estudos que revelam que, à medida que os discentes progridem de ciclo, o seu entusiasmo pela leitura diminui e que, comparativamente com os rapazes, as raparigas demonstram maior interesse pela leitura (cf. Ribeiro *et al.*, 2009: 161-162). Todos estes dados levam-nos a questionar o papel da escola e, por conseguinte, a considerar que esta se revela inapta ou incompetente no que diz respeito à formação de leitores. Esta ideia prolifera na nossa sociedade, como testemunha Castro ao afirmar que:

é hoje muito comum um diagnóstico sobre o ensino do Português nas escolas básicas e secundárias que tende a apreciar negativamente os seus efeitos: a ideia de que a escola se tem vindo a revelar incapaz de assegurar a promoção de níveis de desempenho suficiente no domínio das competências de comunicação verbal, da leitura, da escrita, da comunicação oral, é muito frequente no discurso do cidadão comum como no dos “fazedores de opinião”, no discurso político como no académico ou mesmo no dos profissionais da área. (2008: 385).

Como este autor refere, no decurso do artigo citado, não podemos rebater esta constatação argumentando que, ao longo da história, este tipo de crítica sempre existiu porque, efetivamente, vivemos numa era em que a tecnologia avança a um ritmo considerável e “este mundo novo não é já o mundo da comunicação de massas em que a informação é difundida de poucos para muitos, mas aquele em que as mudanças tecnológicas permitem que muitos comuniquem para muitos.” (*idem*: 386). Considerando esta evidência:

a possibilidade de se aprofundar o fosso entre o pretendido e o obtido é porventura maior hoje quando verificamos as mutações profundas que se estão a verificar no universo comunicacional, as quais podem incrementar a dissociação entre as práticas de leitura e de escrita, as práticas de literacia, que a escola idealiza e aquelas em que os jovens já hoje se movimentam ou que virão a caracterizar os seus mundos futuros. (*idem*: 385).

Importa, portanto, saber para que tipo de leitura e de escrita deve a escola preparar o cidadão, no mundo atual. A este propósito, Castro cita Dionísio, que salienta que as:

características das leituras que caracterizam os tempos de hoje não existem fora de um quadro de novos tipos/géneros textuais – estes também tornados possíveis pelas tecnologias disponíveis. Géneros textuais ainda sem nome que combinam de novíssimas e cada vez mais criativas maneiras a palavra, a imagem, o som, a animação. Textos mutantes entre a linguagem dos livros e a linguagem dos outros sistemas de significação que assentam sobretudo em noções de hibridismo e onde o conceito de intertextualidade faz como nunca antes sentido. (*idem*: 386).

Apesar de, nesta era de mutações tão significativas, se considerar genericamente que a escola não consegue plenamente ajudar o estudante a apoderar-se “de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento” (DEB, 1998: 19), ela continua a ser o lugar privilegiado para promover a capacidade de ler que “deve ser encarada como um poderoso instrumento de aprendizagem e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso, do monitor electrónico ou de qualquer outro suporte, uma satisfação pessoal.” (Antão, 2000: 12).

3.3.1. Modalidades de leitura

Quando nos referimos à aquisição da competência leitora é importante ter em consideração que “fazer dos alunos leitores implica a prática na escola de vários modos de ler – em profundidade, em extensão, na globalidade –, bem

como a exercitação de várias técnicas de leitura silenciosa – leitura rápida e selectiva.” (DEB, 1998: 63). É também necessário considerar as particularidades e o ritmo de cada “aprendiz de leitor, que tem acelerações e regressões bruscas, períodos de bulimia e longas sestras digestivas, sede de progredir e medo de decepcionar...” (Pennac, 2001: 46-47).

Potts classifica a leitura em duas categorias relacionadas entre si: leitura funcional e leitura recreativa, considerando que ambas são importantes, portanto não se deve sobrepor uma em relação à outra, contudo cada uma delas apresenta objetivos diferentes. A leitura funcional é “aquela que se faz para obter a informação necessária para solucionar um problema específico”. A leitura recreativa é aquela que propicia “uma das maneiras mais agradáveis de aprendermos com a experiência dos outros e (...) continua a ter um importante papel na maneira de ocuparmos os nossos tempos livres.” Ela é, “na essência, aquela que proporciona prazer.” (cf. 1979: 16-17 e 56). Segundo este autor,

a leitura recreativa, embora utilize as mesmas aptidões básicas da leitura funcional, constitui um processo diferente, merecendo, por isso, um tratamento diverso por parte dos professores. Por exemplo: não se devem aconselhar as crianças a ler um livro de histórias da mesma maneira que um problema de matemática. É duvidoso que se possa ensinar leitura recreativa da mesma forma que se fomenta a leitura funcional nas salas de aula, mas uma orientação cuidada pode ajudar muitas mais crianças a descobrirem os prazeres que se ocultam no interior dos livros. (*idem*: 17).

Como refere Inês Sim-Sim, quando se pergunta a uma criança por que razão ela vai à escola, a sua resposta instantânea é “para aprender a ler”, denunciando, assim, que “o papel da escola no processo de fazer de nós leitores é inegável.” (1995: 206). Note-se, contudo, que, como referem Fernanda Leopoldina Viana e Maria Marta Martins, “a leitura pode incidir sobre numerosos tipos de textos a que o leitor tem acesso em frequência e grandeza diferenciadas e que podem ser veiculados também em suportes diferenciados.” (2009: 10). Estas autoras distinguem leitura funcional, leitura informativa e leitura recreativa e defendem que em primeiro lugar “difícilmente, nas sociedades contemporâneas, haverá quem se possa eximir totalmente” à leitura funcional, que “corresponde a necessidades de resposta às solicitações do quotidiano” e que nos é exigida quando, por exemplo, se verifica o prazo de

validade de um produto ou se consulta as instruções de utilização de um eletrodoméstico; em segundo, a maioria da nossa população não “poderá passar incólume” perante a necessidade de uma leitura informativa que lhe permita “ter um conhecimento actualizado sobre o país em que se vive, sobre as decisões políticas que nos afectam ou sobre os resultados desportivos” e, por último, “nem sempre o lazer e a busca de fruição estética passam pela procura de Literatura,” porém isso não significa que os suportes utilizados (televisão, cinema, *internet*) não exijam leitura (cf. 2009: 11-12).

Tendo a escola como missão fazer de nós leitores, deve o professor, em colaboração com a família e com a comunidade, promover atividades e estratégias que preparem os alunos para os diferentes tipos e/ou modalidades de leitura. Julgo que a escola, e não somente a aula de Língua Materna, pode, no que diz respeito à promoção da leitura, associar prazer e dever: ler por entretenimento e fruição, e, neste caso, “a literatura proporciona a maior, e sem dúvida mais rica fonte de aventuras da imaginação e de experiências” (Potts, 1979: 17), mas também pela obrigação de adquirir conhecimentos e informações inerentes ao *curriculum* de qualquer escola (cf. *ibidem*).

Quando se trata de ler para obter informação, é necessário ensinar os estudantes a saber, por exemplo, “distinguir factos de opiniões, o essencial do acessório, o que é novo e o que se repete.” (Duarte, 2002: 216). As estratégias são múltiplas e suscetíveis de serem utilizadas dentro e fora da escola, sempre em função das características do público-alvo e com a preocupação de desenvolver a autonomia do aluno, isto é, fazer com que ele aprenda a aprender.

Relativamente à leitura recreativa, o importante é criar “situações, ambientes, estratégias” para despertar nos discentes o gosto de ler. Eles precisam de descobrir que a leitura não só lhes permite melhorar a compreensão e a expressão como também entrar “num mundo misterioso, cheio de emoções desconhecidas, onde muitas vezes nos encontramos, nos reconhecemos, identificamos sentimentos ou vivências pelas quais já passámos ou que imaginámos acordados ou nos nossos sonhos.” (cf. *idem*: 46-47). Cumprida esta tarefa, muitos aprendizes de leitores, com certeza,

passarão a “viajar pela leitura / sem rumo, sem intenção. / Só para viver a aventura / que é ter um livro nas mãos.”⁶

3.4. Contributo do professor

Espera-se que a escola seja um terreno fértil capaz de aumentar a produção de leitores e o professor-lavrador deve saber trabalhar bem o seu quintal e cuidar bem das suas plantas para obter excelentes frutos, deve “semear o gosto pela leitura e mostrar aos alunos tudo o que o acto de ler possibilita.” (Duarte, 2002: 46).

Considero esta missão um desafio muito sedutor mas também muito difícil de concretizar pois, como afirma Machado:

em geral, nem o aluno do ensino básico, nem o do secundário, nem o universitário está suficientemente motivado para a leitura. As grandes causas, segundo Maria Victoria Reyzábal e Pedro Tenorio são: 1. A sociedade actual oferece outros produtos para os tempos livres que requerem menos esforço. 2. As obras recomendadas e as técnicas de acesso não são adequadas para a idade e interesses dos alunos (ora pela sua extensão, tema, estilo, ou complexidade). (1994⁷).

Ter conhecimento das causas que estão na base da desmotivação pela leitura é importante e deverá ser um ponto de partida para contrariar a realidade acima descrita. Na opinião de vários professores e investigadores, entre eles, Isabel Margarida Duarte, para se conseguir obter professores que façam dos seus alunos leitores compulsivos, é precisa “uma aposta correcta na formação de professores de Língua Portuguesa (quer na inicial, quer na contínua)” (cf. 2006: 71), sendo crucial “formar professores que sejam capazes de ensinar a usar a língua, mas também a conhecer a língua” (*ibidem*) porque, na sua opinião, “aprofundar e aprimorar a competência linguística dos alunos é uma forma de, além de os transformar em cidadãos mais críticos, intervenientes e senhores dos seus destinos, ter mais hipótese de os tornar leitores.” (*idem*: 67).

⁶ Versos iniciais do poema “Viajar pela leitura”, de Clarice Pacheco.

⁷ Este ensaio encontra-se *online* no sítio: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>, mas não está paginado.

Na senda desta autora, Maria de Lourdes Sousa defende que é durante o período da escolaridade que a leitura deve ser fomentada e o papel do professor de Português nesse domínio é determinante.

Para estimular esse gosto é necessário deixar que os estudantes descubram, explorem e reajam ao que leem ao invés de se lhes impor uma leitura demasiado orientada para determinados objetivos, deixando-os sem grandes possibilidades de “viajarem” (cf. 1998: 56-57). Esta posição é também sustentada por Fernanda Irene Fonseca quando afirma:

é, pois, necessário valorizar a *leitura* e a *escrita* essencialmente pelas suas virtualidades cognitivas, heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de uma *fruição* da língua, de uma relação de fascínio com a língua. Relação que mergulha as suas raízes na primeira infância (...) mas que é preciso fomentar, exercitar, desenvolver..., numa palavra, *ensinar*. (1994: 128).

Sendo a escola um dos espaços privilegiados para a promoção da leitura, o professor assume um papel preponderante na orientação dos discentes para a descoberta do prazer de ler. Inês Sim-Sim, no texto “A formação para o ensino da leitura”, defende que:

é necessário formar o futuro professor para ajudar a criança a desenvolver estratégias de automonitorização de leitura que lhe possibilitem obter do texto um sentido tão profundo quanto possível e enraizar hábitos de leitura, essenciais à prática de leitura extensiva e, consequentemente, ao prazer de ler. (2001: 55).

Esta ideia é também preconizada por Pontes e Barros que, num artigo onde procuram apresentar propostas de incentivo à leitura, com base numa fundamentação teórico-metodológica, e fornecer pistas para que os professores consigam formar “leitores críticos, competentes e reflexivos” (cf. 2007: 69), afirmam que essa ajuda à criança (ao aluno/leitor) se faz com a adoção de ferramentas adequadas porque

para gostar de ler, é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer, e porque estas duas condições podem ser melhor satisfeitas com a ajuda do professor, é imprescindível que este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura,

para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho, e até de aborrecimento. (*idem*: 71).

No mesmo artigo, Pontes e Barros incluem nessas ferramentas úteis ao professor: atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades após a leitura, que, segundo elas, se revelam eficazes pois permitem pôr em prática “um conceito de leitura caracterizado pela acção racional que relaciona o indivíduo que lê e o mundo que o cerca”. (*idem*: 70). Estas autoras entendem ainda que:

esta acção não pode ser mecânica, nem muito menos estática, mas uma acção em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto que deixam ser deduzidos, inventados e uma busca da consciência do ser no mundo. (*ibidem*).

Deste modo, “o leitor ao ler estabelece uma relação ampla com o texto e uma acção mediadora entre ele, o texto e o contexto em que está inserido.” Pontes e Barros concluem que “ler é uma acção complexa, que requer abstração, capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem, já traz consigo mesmo.” (*ibidem*). Esta definição remete-nos para o que, atualmente, é consensual - a compreensão em leitura resulta da interação desses três grandes grupos de fatores: o leitor, o texto e o contexto e, se houver uma conjugação favorável dos três, “a motivação para a leitura crescerá de forma exponencial.” Só através da pluralidade das experiências e atividades de leitura se consegue o seu aperfeiçoamento e aprofundamento (*cf.* Viana e Martins, 2009: 35; Silva *et al.*, 2011: 7-8).

O segredo residirá portanto na adoção, por parte do professor, das experiências e atividades acertadas para se conseguir que o ato de ler seja usufruído em pleno. Como defende Isabel Margarida Duarte:

(...) temos de criar situações, ambientes, estratégias para motivar os nossos alunos com o intuito de lhes suscitar curiosidade de ler um determinado texto. Para isso, não podemos nunca descurar a maneira de ser do aluno, procurando, sempre que possível, ter em conta, nas actividades planificadas, os seus saberes, sentimentos, gostos e experiências de vida. (2002: 47).

Relativamente à motivação para ler, Fernanda Leopoldina Viana e Maria Marta Martins consideram que há dois tipos: a motivação intrínseca e a extrínseca. Como fontes que alimentam a primeira destacam a curiosidade, a importância que a leitura em questão tem para o sujeito e o envolvimento/prazer. Na origem da segunda referem a pretensão de boas notas e/ou de reconhecimento, razões sociais e a competição. Estas autoras afirmam que “para haver motivação intrínseca, a actividade de ler tem de constituir novidade, apresentar desafios ou possuir valor estético” (2009: 22), mas estas características não estão presentes em muitas das atividades que os professores desenvolvem. Nem todas as tarefas propostas em sala de aula ativam a motivação intrínseca dos alunos. Para se conseguir este tipo de motivação é frequentemente necessário investir na extrínseca. Um discente pode “ler um texto com medo das consequências e outro pode lê-lo por acreditar que é importante para a sua progressão escolar.” (*ibidem*). Apesar de, nas duas situações, se tratar de motivação extrínseca há diferenças. A primeira envolve submissão a um controlo externo e a existência de reforço negativo (evitar algo desagradável). A segunda envolve um aval pessoal e o reforço é positivo (obter algo agradável). Viana e Martins declaram também que a motivação extrínseca é frequentemente desvalorizada por não ser considerada uma “verdadeira” motivação ou por ser considerada completamente oposta à intrínseca. Todavia, acrescentam que “no que à leitura diz respeito, a investigação mostra que os dois tipos de motivação se encontram positivamente correlacionados com a frequência de leitura.” (*idem*: 23).

De acordo com estas autoras, é preciso desenvolver em sala de aula estratégias que proporcionem experiências agradáveis com a leitura (e. g. concursos, projetos, visitas de estudo, jornais escolares), que não façam “da leitura um fim, mas um meio para atingir um determinado fim.” (*idem*: 24). Atividades deste género, assentes numa motivação extrínseca, podem proporcionar experiências agradáveis com a leitura, impulsionar a motivação intrínseca e contribuir para a formação de leitores.

3.4.1. Razões que explicam a desmotivação pela leitura

Num texto intitulado “*Agora não posso. Estou a ler!*”, Sousa identifica as causas que estão na base do desinteresse pela leitura destacando dificuldades situadas ao nível da compreensão da informação micro e macro-textual, que geram incompreensão e consequentemente desmotivação pela leitura. Um dos problemas mais evidenciados por esta autora prende-se com o facto de os alunos não conseguirem relacionar os conhecimentos linguísticos (informação textual) com os conhecimentos do mundo. “A inexistência desta movimentação constante entre informação textual e conhecimentos prévios coloca o leitor numa situação passiva.” (1998: 61). Esta dificuldade, na sua opinião, poderá ser contornada se o leitor souber questionar, avaliar e repensar as suas estratégias de leitura, readequando-as. A autora enumera também algumas atividades praticadas em sala de aula que podem acentuar as dificuldades dos estudantes relativamente à leitura e eventualmente promover uma atitude passiva do leitor face ao texto, referindo, por exemplo, a correção sistemática quando o discente lê em voz alta. Este comportamento leva à valorização da palavra como entidade individual em detrimento do sentido global e previsivelmente a que o aluno não queira ler em voz alta para evitar ser alvo de críticas. Outra atitude censurada pela autora diz respeito ao facto de nem sempre se valorizar as diversas interpretações dos leitores, pois verifica-se que, frequentemente, se opta por apresentar aos discentes um único sentido e uma única visão, fechando-se as portas à possibilidade de partilha de diferentes vivências pessoais e ao consequente enriquecimento que daí advém. Outros reparos são feitos neste texto como, por exemplo, o facto de nem sempre se permitir aos alunos tempo para refletirem acerca do que leram e, por outro lado, a maneira como são formuladas as questões acerca de um texto conduz, amiudadamente, à resposta desejada sem que o pensamento ou o espírito crítico deles sejam espicaçados. A este respeito, Margarida Vieira Mendes afirma que:

o modelo de leitura que tem mais produtividade escolar é o que evita e foge assustado da chamada análise ou comentário de texto, que se baseia em perguntas feitas pelos autores de manual e desajustadas a cada situação concreta da aprendizagem na aula, perguntas mecânicas,

desproblematizadoras e impessoais, pois nem sequer são formuladas pelo professor. (*apud* Duarte: 2006, 69).

Maria de Lourdes Sousa alerta também para a importância de, na sala de aula, se incentivar o aluno à exposição da sua interpretação, de modo a não permitir que ele contenha a sua leitura em detrimento da do seu professor ou da dos seus colegas. A cada discente deve ser dada a oportunidade de analisar, de questionar, de problematizar diferentes leituras/interpretações sob pena de os educandos se verem

confinados a uma situação não de verdadeira leitura, de questionadores de textos, mas apenas de “respondentes”, o mesmo é dizer que as suas intervenções são sempre dependentes das do professor (ou dos colegas) e, portanto, limitadas quanto ao âmbito do que podem dizer sobre os textos. (Sousa, 1998: 65).

Estas considerações e observações são também referidas por Maria Armada Costa que defende que “a partir do momento em que o leitor se apropria da informação básica do texto ficará apto a elaborar a sua própria representação individual que se distinguirá de qualquer outra enformada pelo seu próprio conhecimento do mundo (...)” (1992: 76).

No livro *A criança e o livro: a aventura de ler*, num capítulo denominado “Algumas fórmulas para detestar a leitura”, Sobrino, baseando-se em Rodari e Holt, enuncia, de um modo humorístico e divertido, dez fórmulas para se “conseguir que os nossos alunos fujam dos livros como o diabo da cruz” (2000: 93), procurando, ao jeito de Gil Vicente, que os professores meditem nas suas práticas (*ridendo castigat mores*). As regras são as seguintes:

1. Atirar à cara das crianças o facto de não gostarem de ler;
2. Obrigá-las a ler;
3. Mandá-las ler um livro que não é do seu agrado;
4. Exigir-lhes que leiam um livro do princípio ao fim;
5. Deixar a criança sozinha com o livro;
6. Contar-lhes todos os pormenores do livro;
7. Transformar o livro em mais um dos “deveres escolares”;
8. Transformar o livro num instrumento académico;
9. Obrigá-las a comentar um livro lido;
10. Utilizar o livro como instrumento de tortura. (*idem*: 93-101).

Alguns destes “truques” para espantar leitores parecem entrar em contradição com as boas práticas de estímulo à leitura. Se não podemos obrigar os estudantes a ler um livro até ao fim nem a comentá-lo (cf. quarta e nona fórmulas), como vamos estabelecer com eles um contrato de leitura e pedir-lhes que apresentem e comentem um livro lido? Na verdade, pretende-se com esta norma realçar o princípio da liberdade de escolha e salientar que não “é recomendável obrigar a criança a falar das suas leituras, se ela não o fizer com prazer.” (*idem*: 99). No entanto, Sobrino esclarece que “esta regra nem sempre é negociável.” (*ibidem*). Há obras que, por exemplo, para dar cumprimento aos programas se impõem e os alunos são chamados a lê-las, a analisá-las e a comentá-las mas antes é preciso criar as condições necessárias a fim de a obrigação dar lugar ao prazer, mesmo quando a leitura em causa não foi escolhida nem por discentes nem por professores. Sobre a última das regras elencadas, este autor, a propósito da abordagem pedagógica que se pode fazer à obra *A Ilha do Tesouro*, de Stevenson, aduz que, muitas vezes, os professores levam os alunos a resumirem capítulos, a decorarem determinados fragmentos, a enumerarem pronomes e a caracterizarem as diferentes personagens, entre outras atividades, de forma que este fantástico livro acaba “por ser usado apenas como pretexto para a realização de actividades mais sérias que o mero e fortuito acto de ler.” (cf. *idem*: 101). Sobrino evidencia ainda que

para cúmulo, a dificuldade que muitos dos exercícios comporta provoca no jovem um sentimento de fracasso pessoal e de humilhação perante os outros companheiros, que ficará, a partir de então, para sempre associado ao livro. Desde esse momento e inevitavelmente, recordará as aventuras de Jim Hawkins com uma sensação de aversão, que o manterá por muito tempo afastado do livro. Não existe melhor antídoto contra a leitura. (*ibidem*).

Não será certamente esta a sensação nem a mensagem que o professor, enquanto mediador da leitura, quer passar! Perante os números que denunciam poucos hábitos de leitura e as críticas que nos apontam como principais responsáveis, é preciso não se abster da reflexão e da busca contínua daquilo que nos deve nortear – tornar a leitura nas escolas uma “aventura excitante e cheia de alegria.” (*idem*: 96).

3.5. Contributo das bibliotecas escolares

Qualquer aluno tem, em princípio, uma biblioteca ao seu alcance. Atualmente é inimaginável edificar uma escola sem este recinto. Este espaço, pelas condições de acolhimento e de equidade no acesso à informação bem como pelas possibilidades de aprendizagem que potencia, tornou-se, na sociedade atual, imprescindível e fundamental em qualquer estabelecimento de ensino.

Tatiana Sanches, num artigo intitulado “Biblioteca Escolar e leitura em tempos de mudança”, considera a biblioteca escolar o coração da escola, clarificando que

se considerarmos levar esta metáfora ao extremo, podemos pensar num coração que pulsa e impulsiona, num coração que faz circular (conhecimento, informação, aprendizagem) e cria redes de circulação, que alimenta, vive e faz viver. Que marca o ritmo e dá qualidade de vida à escola... que acompanha os tempos de pausa, de frenesim, de muita ou pouca actividade, mas que está lá sempre (...). (2007: 69).

Esta associação a um coração reforça o dever de a biblioteca escolar sustentar e servir os interesses da escola, à qual se exige o desenvolvimento nos alunos de um conjunto de literacias essenciais à aprendizagem e ao sucesso educativo. Estando a competência leitora aqui contida, o seu trabalho em sala de aula poderá articular-se, complementar-se e até estimular-se com as ações da biblioteca escolar, especialmente quando esta leva a cabo: atividades de descoberta do espaço e do livro; atividades de animação do livro e da leitura (por exemplo: apresentações de livros através das formas mais diversas); atividades de articulação do livro e da leitura com várias áreas (a título de exemplo: visionamento de filmes baseados em livros, exposições, debates e/ou conferências sobre questões do mundo dos livros e da leitura com a presença de autores, ilustradores, editores, livreiros, jornalistas) e atividades de leitura individual e em pequenos grupos (designadamente para trabalhos de pesquisa, estudo ou para desfrutar de um agradável momento de leitura). (cf. Silva *et al.*, 2011: 35).

Também Sobrino se serve de uma metáfora, ao afirmar que a biblioteca escolar deve “constituir a coluna vertebral de todos os esforços, de todas as

iniciativas de animação da leitura que se realizam na escola, num movimento constante de vaivém das mais diversas propostas.” (2000: 64).

Segundo este autor, a tendência atual é considerar a biblioteca como o centro de recursos multimédia da escola, que “reúne todos os materiais impressos (...), audiovisuais (...) e informáticos de utilização geral, que sirvam de suporte para a transmissão de informação.” (*idem*: 62). Trata-se de um conceito que incorpora os atuais avanços tecnológicos e, com efeito, algumas escolas designam frequentemente este espaço como o centro de recursos educativos. Uma boa biblioteca escolar deverá reunir as seguintes condições básicas: quantidade, qualidade e conforto. A quantidade associa-se à variedade e deve dar resposta aos interesses de crianças de idades, níveis de maturidade e inquietações muito diversas. A qualidade deve ser privilegiada tanto no que se põe à disposição como no que se adquire. O conforto convida à frequência do espaço, devendo-se, por isso, primar na sua decoração, na liberdade de movimento em busca dos livros e na presença inspiradora do bibliotecário, confidente e *encantador de serpentes* (*cf. idem*: 63). Para além da biblioteca escolar, Sobrino refere que também uma biblioteca de turma poderá conquistar leitores e acrescenta que, neste caso,

os (...) livros circulam num círculo reduzido, o que permite o comentário e o conselho entre companheiros e entre eles e o professor. Este, que deve possuir um conhecimento directo dos livros, tem assim oportunidade para comprovar o sucesso de alguns livros e o pouco interesse despertado por outros, e actuar de um modo muito directo, quotidiano e eficaz na sua função de animador da leitura. (*idem*: 66).

Apesar de ser crucial, a frequência de bibliotecas escolares ou públicas nem sempre é a desejada, o que é preocupante “se tivermos em conta que a rede de leitura pública dispõe de importantes infraestruturas que, mais tarde ou mais cedo, serão inúteis se ninguém as utilizar.” (Castro e Sousa, 1996⁸). Tendo em consideração estes factos, torna-se imperativo que as bibliotecas, nomeadamente as escolares, dado o meio onde estão inseridas, desenvolvam

⁸ Este texto está disponível online no sítio: <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>, mas não está paginado. Na primeira nota de rodapé, lê-se que corresponde à tradução de uma comunicação apresentada pelos autores no *16th World Congress on Reading*, Praga, 1996.

ações que atraíam os seus leitores. Se o aluno não vai à biblioteca, deve a biblioteca ir ao encontro do leitor, implementando atividades de promoção de leitura “mais agressivas”. Desta forma, “a transição entre a infância e a idade adulta, no que aos hábitos de leitura diz respeito, poderá ser feita sem tantas perdas” (*ibidem*), isto é, pode-se evitar que um significativo número de estudantes se afaste da leitura à medida que progride em idade.

De acordo com o referencial *Aprender com a biblioteca escolar*, publicado em 2012, ao longo da última década, as bibliotecas escolares têm vindo a consolidar o seu papel na escola, através da melhoria das condições funcionais, do sucessivo enriquecimento dos recursos documentais e de informação e da afetação progressiva de recursos humanos qualificados para a sua gestão (*cf.* Conde *et al.*, 2012: 9). Estes investimentos terão certamente repercussões no ato de promover, desenvolver e dominar a leitura em vários suportes e nas múltiplas possibilidades de auxiliar e complementar o trabalho em desenvolvimento numa sala de aula. No documento orientador suprarreferido, são apresentadas estratégias e atividades possíveis de incrementar nos três ciclos do ensino básico, que visam desenvolver sobretudo a literacia da leitura, a literacia dos média e a literacia da informação, através do envolvimento da biblioteca escolar. Destaco a informação constante na página 22 desse referencial, intitulada “Literacia da leitura – estratégias de operacionalização” por, na minha opinião, ser uma fonte de ideias onde os mediadores de leitura, sobretudo os professores e/ou os professores bibliotecários, se poderão inspirar.

No PPEB são também várias as referências que salientam, no âmbito do desenvolvimento da competência leitora, os benefícios de se estender o trabalho da sala de aula à biblioteca escolar, sendo, por isso, importante que esta possibilite “o acesso a uma variedade alargada de recursos que permitam apoiar e concretizar, de forma mais eficaz, o trabalho a realizar, por professores e alunos (...).” (Reis *et al.*, 2009: 152). No mesmo documento lê-se que

o referencial de textos proposto neste programa requer a existência na biblioteca escolar de uma variedade de livros nos diferentes tipos e géneros apontados, bem como de documentos em suportes variados, nomeadamente registos audiovisuais e recursos digitais de apoio às actividades de sala de aula ou orientadas a partir dela. (*ibidem*).

A biblioteca escolar (ou o centro de recursos) ocupa indubitavelmente um lugar de relevo na promoção da leitura. Este espaço deve ser aprazível, apelativo, acolhedor, completo, atualizado e dinâmico para permitir a vivência de experiências gratificantes e enriquecedoras que mobilizem e conquistem leitores.

3.6. Contributo das Tecnologias da Informação e da Comunicação

A sociedade atual vivencia o avanço contínuo das tecnologias da informação e da comunicação. Estas contemplam, para além dos computadores e da internet, “um conjunto cada vez mais vasto de tecnologias de pequena escala: portáteis, *tablets*, *netbooks*, mas também telemóveis, *iPads*, *iPods* e *iPhones*, além de dispositivos de reconhecimento e ativação por voz, TV móvel, etc.” (Ramos, *apud* Calixto e Carrão, 2012: 2^o). Note-se também que

o acesso a estas tecnologias (...) abre a porta a uma multiplicidade de programas e (...) aplicações muito variadas, desde *software* social, jogos, cursos, vídeos, (...) e outros tipos de aplicações para áreas tão diversas como a educação, a medicina, os negócios e o entretenimento, entre muitas outras.” (*ibidem*).

Ninguém fica indiferente a esta mudança, que altera por completo os nossos estilos de vida, a nossa forma de estar, os nossos interesses e que tem logicamente implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A evolução das TIC e o aparecimento da Internet desencadearam novas oportunidades de acesso à informação e, conseqüentemente, vieram reposicionar as existentes, alterando condições e modelos de uso e produção do conhecimento. Fernando Costa refere que “equacionar hoje o futuro da escola e da aprendizagem é algo que não pode ser feito sem se considerar a

⁹ Esta comunicação encontra-se *online*, mas não está paginada, a página referida corresponde ao documento em formato pdf., disponível no sítio:
<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/issue/view/10/348-1199-1-PB.pdf>

influência das tecnologias digitais em rede.” (2011: 136). Ainda na opinião deste autor,

vivemos os primeiros anos de um século fortemente marcado, por um lado, pela banalização das tecnologias digitais mas, por outro lado, pela incapacidade real da escola em acompanhar as transformações profundas verificadas, no contexto da chamada Sociedade da Informação, nos mais diferentes âmbitos da organização social, política, económica e cultural. (*idem*: 121-122).

Com o decorrer do tempo, o perfil dos estudantes alterou-se, o mesmo sucedeu ao professor que se vê confrontado com um contexto social e profissional em constante mutação, que lhe exige uma resposta adequada no que concerne à adoção de metodologias. Considerando esta nova realidade, Costa alerta para o seguinte:

Numa época em que é tão saliente a força das imagens e tão poderosos os meios de acesso à informação, de comunicação e de interacção entre os indivíduos, deixa de fazer sentido que o processo educativo continue a assentar fundamentalmente na organização, simplificação e transmissão dos conteúdos pelo professor e pelos manuais em que o seu trabalho habitualmente se apoia. (*idem*: 121).

A mesma ideia é-nos transmitida por Viana e Martins quando declaram que “as novas formas de comunicação (*internet, chats, fóruns, correio electrónico, sms, msn*) exigem competências de leitura e de escrita diferentes das que são utilizadas em sala de aula.” (2009: 35). As mesmas autoras salientam que, na atual sociedade da informação e do conhecimento, o papel do professor “deixou de ser o de quem centraliza o acesso e a disseminação do conhecimento” e a sala de aula “deixou de ser o centro de onde emanam as aprendizagens.” (*idem*: 36). No novo PPEB, encontram-se orientações que refletem sensibilidade a estas questões nomeadamente quando se defende que a utilização das TIC deve ser “favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.” (Reis *et al.*, 2009: 152).

Não desvalorizando a adoção de estratégias e métodos considerados mais “tradicionais” que, no entanto, continuam a permitir a aquisição e o desenvolvimento da competência leitora, urge, no meu entender, para motivar os alunos, investir num processo de ensino e aprendizagem que, efetivamente, contemple os frutos da evolução tecnológica com os quais esta nova “geração digital”¹⁰ já está tão familiarizada. Obviamente, tal moldagem exige do professor não só uma atualização permanente como uma predisposição para ousar nas suas aulas e para tirar proveito dos investimentos a nível de infraestruturas de que muitas escolas já beneficiam. Como refere Filomena Viegas, citando as recomendações de um estudo realizado para a Comissão Europeia, “é preciso criar oportunidades para que os professores aprendam, pratiquem e desenvolvam confiança nas tecnologias digitais.” (2011: 395). Para além de o recurso à Internet ser, em princípio, uma forma de o professor se aproximar dos interesses dos estudantes e de os conseguir motivar, ela assume-se também como uma ferramenta muito útil que permite aos docentes, por exemplo,

pesquisar informação, consultar enciclopédias, dicionários, gramáticas, *corpora* de textos, concordâncias, tradutores automáticos, utilitários de reconhecimento e reprodução vocal, exemplos de atividades para os alunos, ideias e materiais para a sala de aula, relatos de experiências, notícias, etc. (*idem*: 397).

¹⁰ A propósito de “geração digital”, numa comunicação intitulada “Nativos Digitais ou Navegadores Errantes? Educação para os Média e Formação de Leitores no Século XXI”, Dulce Melão explica que os desenvolvimentos a nível tecnológico nas últimas décadas fizeram emergir a distinção entre “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Nesta dicotomia, criada por Prensky, os alunos, nascidos na geração digital, são designados por “nativos digitais” dado recorrerem, desde muito cedo, à tecnologia para comunicar, aprender, obter informações, conviver e interagir enquanto os professores figuram no grupo dos “imigrantes”, aqueles que, por não terem nascido nessa época, revelariam mais dificuldades na adaptação a estas mudanças. Recentemente, esta categorização foi questionada por se considerar que generalizava “as características dos estudantes, encarando-os enquanto massa homogênea constituída por elementos idênticos entre si, partilhando uma relação proficiente com a tecnologia” e por levantar polémicas relativamente ao posicionamento dos indivíduos, em geral, face às novas tecnologias. Esta autora acrescenta que autores como Kennedy, Dalgarno, Bennet, Judd, Gray e Chang “contestam (...) a validade da divisão digital entre alunos e professores, relativamente ao seu uso da tecnologia” e o próprio criador desta dicotomia reviu, em 2009, essa oposição sugerindo que “atualmente o termo ‘digital wisdom’ se reveste de maior sentido”, ou seja, estamos perante o que Prensky denomina de “*homo sapiens digital*” cujas características transcendem a diferença geracional implicada na distinção nativo/imigrante, centrando-se, antes, no indivíduo que aceita o ‘digital enhancement’ enquanto facto integral da existência humana.” Dulce Melão afirma também que Bennett, Maton e Kervin defendem “a necessidade de estudar de forma mais aprofundada de que modo os estudantes interagem positivamente com a tecnologia (...) rejeitando a uniformidade do rótulo ‘nativo digital’ e evidenciando a complexidade de que se reveste o atual debate.” (cf. 2012: 2972-2974).

Acredito que aprofundar esta dupla vantagem das TIC (motivar/auxiliar quer discentes, quer docentes) resultará num processo de ensino e aprendizagem mais motivador, eficiente e salutar. Aquilo que Sancler advogou num artigo publicado na revista *Le français dans le monde* é um exemplo do aproveitamento que os professores podem tirar das tecnologias. Esta professora defende a utilização da ferramenta *Wiki* (“un outil qui se base sur l’élaboration de contenus par des mêmes usagers”) nas aulas de FLE, explicando que paralelamente ao trabalho efetuado na sala de aula, esta plataforma pode “s’avérer un support pédagogique à la fois motivant et performant.” (2012: 38). Esta autora cita vários exemplos de aplicação do *wiki*, dos quais destaco:

un wiki de littérature: la lecture d’une œuvre littéraire en classe peut être accompagnée d’un travail parallèle sur le wiki, particulièrement enrichissant car les apprenants peuvent à la fois y écrire leurs interprétations et commentaires sur le texte et lire ceux de leurs camarades. (*idem*: 38).

Julgo que esta estratégia funcionaria muito bem nas aulas de língua materna e há professores que já as experimentam e os resultados são muito positivos. O projeto *Desafios em Português*¹¹, concebido pelos professores Manuel Seixas e Maria do Rosário Pinto, é um exemplo que retrata o sucesso deste tipo de experiências. De acordo com os seus executores, com este programa, aplicado na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS), no ano letivo 2007/2008, pretendeu-se organizar, divulgar, incentivar e apoiar a participação de jovens em concursos de língua e literatura portuguesa, a nível de escola, ou de âmbito regional, nacional e internacional. Os desafios lançados fizeram os discentes, de forma lúdica, interessar-se pela língua materna e pela literatura, despertando neles o gosto da leitura e da escrita (*cf.* Seixas e Pinto, 2008: 482). O êxito deste projeto deveu-se sobretudo à metodologia adotada, que privilegiou o recurso às TIC. Assim, para propagarem, incentivarem e tornarem efetiva a participação dos alunos, dos ex-alunos e da comunidade em geral (quando possível) nos concursos que selecionaram, estes docentes recorreram

¹¹ Este projeto, implementado na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS), no ano letivo 2007/2008, foi apresentado no 7.º Encontro Nacional / 5.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração realizado na Universidade do Minho (Braga), em outubro de 2008.

à troca de mensagens via correio eletrónico ou a *sms*, à criação da página *Desafios em Português* na plataforma *Moodle* da escola e à utilização de blogues. Estes professores salientam que, na promoção do ato de ler e no desenvolvimento de várias competências, todas estas ferramentas foram significativas. De entre elas, destaque-se, a título de exemplo, o blogue *Concurso Nacional de Leitura*, que, para além de incentivar a participação neste interessante concurso e de ser utilizado para a divulgação de um conjunto de informações referentes ao seu funcionamento, contribuiu, de forma louvável, para apoiar os seis estudantes, do estabelecimento de ensino em questão, que conseguiram passar à Fase Distrital. Como afirmam Seixas e Pinto:

embora só seis jovens da escola estivessem directamente envolvidos, vários outros alunos comentaram os livros a concurso, no sentido de ajudarem os seis apurados a preparar-se para essa etapa do concurso. Desta forma, o blogue serviu para desenvolver, para além das competências de leitura e de escrita, as de reflexão e de espírito crítico, e até o sentido de entreajuda, funcionando, assim, como espaço de intercâmbio, colaboração e debate. (*idem*: 484).

Este projeto, pelo estudo dos indicadores mesuráveis apresentado pelos seus impulsionadores que, como eles observam, só permitem analisar a prossecução dos seus objetivos a curto prazo, revelou-se bastante positivo ponderando o número de discentes que participaram nos diversos concursos, assim como os prémios nacionais alcançados. No tocante à promoção da leitura e da escrita, o impacto deste projeto notabilizou-se considerando:

- o elevado número de requisições na biblioteca dos livros seleccionados para o Concurso Nacional de Leitura, havendo listas de espera contínuas;
- o número de entradas na página *Desafios em Português* e nos blogues educativos criados no âmbito do projecto (...);
- a interacção dos alunos nos blogues, elaborando comentários em texto escrito e em vídeo sobre os livros (mesmo quando já nenhum aluno da ESPBS se encontrava a concurso) e participando no fórum sobre os assuntos relativos ao funcionamento da língua. (*cf.* Seixas e Pinto, 2008: 487).

Na avaliação, é também sublinhado “o facto de terem sido os alunos do ensino secundário quem mais participou em todas as actividades deste projecto.” (*ibidem*). Um aspeto muito importante porque, como vários estudos provam, os estudantes deste grau de ensino demonstram menos hábitos de leitura comparativamente aos dos ciclos anteriores.

Este é apenas um exemplo concreto que ilustra que as TIC, quando devidamente aplicadas, são um excelente contributo na promoção da leitura. Se os resultados mostram que por este caminho se consegue seduzir e atrair um número apreciável de leitores, é preciso que os professores o considerem e o contemplem nas suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS PARA DINAMIZAR A PROMOÇÃO DA LEITURA

1. Relato de algumas experiências

Saliento que o facto de mudar anualmente de escola, de nem sempre lecionar Português e de “saltitar” constantemente entre o ensino básico e o secundário não me permite desenvolver um trabalho experimental muito consistente, que me conduza a conclusões sólidas sobre as estratégias que surtem mais efeito, junto dos alunos, no sentido de promover, sobretudo, a leitura recreativa. Quando assumo um horário numa determinada escola, sou muitas vezes confrontada com o dar cumprimento a estratégias e atividades em cuja planificação não participei. Esta situação, que por exigir uma capacidade de moldagem, de abertura e de adaptação ao solicitado, nem sempre é fácil de transpor para quem chega a uma escola desconhecida, tem a grande vantagem de me permitir enriquecer a minha bagagem, isto é, acabo por, ao passar por várias escolas, colecionar ideias, estratégias, atividades e ações que depois aplico ou sugiro noutras escolas. Deste modo, primeiro estranho, depois entranho e por fim ganho.

Passo a relatar algumas das estratégias de ensino que pus em prática e que, na minha opinião, foram determinantes no desenvolvimento, em alguns estudantes, da competência leitora e do gosto pela leitura.

1.1. Na Escola Secundária D. Afonso Henriques

No ano letivo 2000/2001, na Escola Secundária D. Afonso Henriques, em Vila das Aves, lecionei Português a uma turma de 11.º ano. A turma era composta por onze rapazes inscritos num curso profissional de eletrónica. Estes alunos, fruto do meio social e cultural envolvente, não tinham hábitos de leitura e consequentemente eram poucos os seus conhecimentos literários. A turma, apesar de pequena, exigia uma grande atenção dado que os seus

elementos apresentavam dificuldades nas diferentes competências e tinham um comportamento pautado pela imaturidade e pela brincadeira.

No programa constava o estudo de *Os Maias*, de Eça de Queirós. Porém, cedo constatei que um simples pedido de leitura dessa obra não resultaria, pois estes discentes eram pouco trabalhadores e desleais, optando pela consulta de breves resumos. Concordando com Inês Sim-Sim quando afirma que saber ensinar a ler exige “uma permanente actualização teórica, fundamentada na investigação, mas requer também uma constante reflexão de como se está a ensinar a ler e, acima de tudo, uma saudável dependência da condição de amante da leitura por parte de quem ensina a ler...” (2001: 55), propus-me, então, a encontrar uma estratégia capaz de levar estes estudantes à leitura da obra. Deste modo, optei por analisar com a turma os três primeiros capítulos tendo em conta aquilo que deveria ser trabalhado, de acordo com o programa e seguindo um determinado método devidamente planificado. Relativamente aos restantes capítulos, a leitura e respetiva análise de cada um deles foi dividida pelos alunos. Desde logo, dadas as características destes discentes, a ideia de lerem apenas um capítulo ao invés da obra na íntegra agradou-lhes sobremaneira. Para além da distribuição dos capítulos por aluno, expliquei-lhes que teriam de apresentar oralmente à turma o teor do capítulo, focando determinados aspetos e seguindo uma determinada planificação. Assim, cada um deles tomou conhecimento do capítulo que ia ler, analisar e apresentar à turma e de todas as regras a cumprir. Dentro do tempo de apresentação estipulado, cada discente deveria, seguindo as minhas indicações, dar a conhecer aos colegas o seguinte:

- resumir os aspetos mais importantes sobre a ação, as personagens, o tempo, o espaço e o narrador;
- ler à turma e comentar dois ou três excertos que o mesmo considerasse serem importantes, justificando as suas opções;
- referir pelo menos um aspeto gramatical que se destacasse no capítulo, apresentando exemplos e justificando a sua opção (Exemplo: “Este capítulo é rico em advérbios de modo.”);
- esclarecer dúvidas ou incompreensões dos colegas sobre esse capítulo.

Ficou também decidido que cada estudante deveria ser o mais exato possível de modo a transmitir as informações mais relevantes do capítulo em estudo para que os colegas, que não o tinham lido, ficassem a perceber a continuidade da intriga e conseguissem, assim, entender os capítulos seguintes.

No final de cada apresentação, o aluno era avaliado pelos colegas, que teciam oralmente alguns comentários, e pela professora que, através de uma grelha (APÊNDICE 2), dava-lhe a conhecer a avaliação obtida nos seguintes parâmetros: postura, colocação da voz, organização e articulação das ideias, domínio de conhecimentos sobre o capítulo estudado, pertinência dos excertos escolhidos, importância do item gramatical abordado, capacidade de esclarecer dúvidas e de responder a questões colocadas quer pela professora, quer pelos colegas.

As prestações dos dois primeiros alunos, durante a exposição oral, foram fracas pois estes encararam o trabalho com ligeireza e não cumpriram o solicitado. Notei claramente que não tinham lido o capítulo, tinham-se limitado à leitura de resumos do mesmo, consequentemente demonstraram um conhecimento muito superficial, que não lhes permitiu cumprir, com sucesso, as tarefas propostas.

Confesso que comecei a pensar que a estratégia escolhida não era a adequada e que teria de rever e replanificar as aulas seguintes. Contudo, a transmissão, logo após as apresentações, dos resultados obtidos na avaliação do trabalho desenvolvido que, no caso dos dois primeiros discentes, foram negativos, provocou uma alteração de atitude na turma face ao desafio lançado. Observei que os dois primeiros alunos se mostraram arrependidos pelas atitudes descontraída e desorganizada apresentadas e os restantes perceberam qual o comportamento a adotar para obterem uma avaliação positiva. O estudante que fez a terceira apresentação, um dos mais aplicados da turma, apresentou-a de modo exemplar, tendo obtido uma excelente classificação. Isto fez despertar nos colegas a vontade de competirem com ele e de lutarem também por um bom resultado. As aulas seguintes deixaram-me muito satisfeita pois vi os alunos com *Os Maias* em punho, com páginas sublinhadas, a tecerem comentários sobre o que tinham lido e a desafiar os colegas a lerem determinados excertos. Recordo, com grande alegria, o

momento em que um jovem me perguntou se eu já tinha lido uma determinada página com “partes muito picantes” – referia-se à descrição pormenorizada de um dos encontros amorosos do Carlos com a Condessa de Gouvarinho.

A maioria da turma acabou por se deixar seduzir pela obra. Foi notório o seu empenhamento, deslumbramento e entusiasmo e enorme o meu prazer ao vê-los debater algumas temáticas como a traição, a ociosidade, a educação, o respeito, o incesto, entre outras. Pareciam passarinhos que tinham aprendido a voar e que queriam usufruir ao máximo dessa nova descoberta, explorando cada vez mais um mundo mágico até aí desconhecido. Também eu me sentia maravilhada com a minha descoberta - é preciso ousar para caminhar mais além. Note-se que ainda dava os meus primeiros passos no ensino.

Na minha opinião, a estratégia adotada resultou e mostrou-se eficaz neste grupo de alunos pois um número significativo acabou por ler o capítulo que lhe foi atribuído e cumpriu as tarefas pedidas. O facto de ter conseguido fazer com que a maioria da turma tivesse lido pelo menos um capítulo deixou-me bastante realizada.

1.2. Na Escola Secundária de Rio Tinto

No ano letivo 2001/2002 fui colocada, a 5 de novembro de 2001, através do concurso regional de colocação de professores, na Escola Secundária de Rio Tinto, para substituir um docente até ao final desse ano letivo. O meu horário era constituído por uma turma de Francês, nível três (9.º G); três turmas de Língua Portuguesa (9.º D, 9.º F e 9.º G); uma turma de Português B (10.º J) e uma turma de Francês do ensino recorrente secundário noturno.

Também nessa escola, ao planificar as minhas aulas, procurei sempre articular objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, selecionando atividades diversificadas e originais de acordo com o nível etário, a maturidade, os interesses e as dificuldades dos alunos. Depois de fazer um trabalho de diagnose em todas as turmas, constatei que as três turmas a que lecionava Língua Portuguesa, acima mencionadas, de modo geral, eram pouco ambiciosas em termos de resultados académicos e apresentavam dificuldades nas diferentes competências, facto que exigiu a adoção de práticas que

permitissem alterar esta situação e que cativassem os estudantes para o estudo das obras previstas para esse ano de escolaridade das quais destaco: *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente; alguns episódios de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões; *A Galinha*, de Vergílio Ferreira; *A Aia*, de Eça de Queirós e textos poéticos.

Das atividades que levei a cabo, gostaria de particularizar a que, no meu entender, mais envolveu os discentes, tornando o ato de ler mais profícuo. Refiro-me a um exercício de pós-leitura do *Auto da Barca do Inferno*, que desenvolvi com essas três turmas: o 9.ºD composto por vinte e nove alunos (16 rapazes e 13 raparigas); o 9.ºF constituído por vinte e oito (11 rapazes e 17 raparigas) e o 9.ºG formado por vinte e sete (14 rapazes e 13 raparigas). Das três, o 9.ºD era a turma que apresentava resultados mais baixos, figurando a Língua Portuguesa, na ficha de caracterização da turma, como uma das disciplinas com maior percentagem de classificações negativas obtidas no ano letivo anterior. Solicitei a esses alunos que, em grupo, adaptassem este auto de Gil Vicente ao início do século XXI. Para cumprir essa tarefa, cada grupo deveria escolher uma personagem atual, representativa de um grupo social e, à semelhança do texto estudado, redigir uma cena no cais de embarque. Grande parte do trabalho foi elaborado na sala de aula para que eu pudesse auxiliá-los e comprovar que de facto se tratava de um trabalho realizado em conjunto. Os estudantes aderiram com imenso entusiasmo à atividade, escolheram personagens ligadas à música (Pedro Abrunhosa, Ágata), à política (Jorge Sampaio, António Guterres, Valentim Loureiro), ao futebol (Vale e Azevedo, Pinto da Costa, Luís Figo); à escola (professores, funcionários e colegas) e ainda figuras públicas (Lili Caneças, Maria Rueff, Júlia Pinheiro), entre outras. Ao construírem os seus diálogos (personagem ou personagens/anjo/diabo), os discentes procuraram censurar, desmascarar ou denunciar, por exemplo, a corrupção, a falsidade, a hipocrisia, a arrogância, o orgulho, a vaidade, a imoralidade e fazer apelo a valores que dignificam o ser humano. Cumprindo os prazos estabelecidos, os diferentes grupos entregaram o trabalho por escrito para ser avaliado e, depois da correção, agendou-se a dramatização, em sala de aula, das cenas inventadas. Na generalidade, os trabalhos apresentados foram originais, criativos e ricos do ponto de vista da argumentação. Notou-se a aplicação natural da máxima *ridendo castigat mores*, o que demonstra que os

discentes conseguiram não só perceber o texto em estudo, como realizaram outras leituras (consultaram jornais, revistas, letras de canções, críticas e outros documentos) para melhor conhecerem as personagens satirizadas. Alguns grupos investiram também, de forma adequada, no guarda-roupa, preocupando-se até, à semelhança do que acontece no *Auto da Barca do Inferno*, em associar objetos simbólicos à personagem satirizada. Estas dramatizações fizeram enorme sucesso nas diferentes turmas. O entusiasmo, a entrega e o esmero demonstrados por quase todos os alunos foram, do ponto de vista didático e pedagógico, muito significativos. Senti que as turmas gostaram do que fizeram, que aprenderam brincando e que todo aquele investimento tinha valido a pena. Sustento a opinião de que esta estratégia surtiu os efeitos desejados: promoveu uma leitura reflexiva da obra em estudo e motivou outras leituras para o desenvolvimento dos trabalhos apresentados.

1.3. Na Escola EB 2,3 de Paranhos

No ano letivo 2004/2005 fui colocada, a 15 de outubro de 2004, através do concurso regional de colocação de professores, na Escola EB 2,3 de Paranhos, para substituir um docente até ao final desse ano letivo. O meu horário nessa escola era composto por duas turmas de sétimo ano de Francês (7.º C e 7.º D), três turmas de oitavo ano de Francês (8.º B, 8.º C e 8.º D) e uma turma de Língua Portuguesa (8.º B). No tocante ao trabalho que desempenhei nesta escola, destacarei algumas atividades (umas relacionadas com a abordagem do texto narrativo e outras com a do texto poético) que desenvolvi na turma 8.º B, que considero terem contribuído para a promoção da leitura. Esta turma era constituída por vinte e um alunos (12 raparigas e 9 rapazes), que, no geral, apresentavam um aproveitamento mediano. Estes discentes eram muito infantis, desinteressados pelo estudo e pouco ambiciosos relativamente aos resultados escolares. Observei, nas primeiras aulas, que não era fácil motivá-los pois distraíam-se facilmente e conversavam entre si com frequência. Procurei desenvolver atividades estimulantes que fossem ao encontro dos seus interesses e que captassem a sua atenção. Dando cumprimento à planificação, analisei, durante o primeiro período, a obra *Uma*

Questão de Cor, de Ana Saldanha. Cada aluno, ao adquirir o manual adotado na escola¹², recebia uma edição especial desse livro que fazia parte integrante do projeto editorial e que não era comercializado separadamente. Apesar de já o possuir desde o início do ano letivo, a turma ainda não o tinha lido, o que indicava poucos hábitos de leitura.

Chegado o momento de ler e analisar a obra acima citada, como atividades de pré-leitura, comecei por abordar as ilustrações da capa e o título do livro, suscitando um pequeno debate e procurando despertar a curiosidade pela leitura do mesmo. Analisou-se também a sua contracapa que contém algumas informações sobre a autora e a seguinte sinopse:

quando a prenda de Natal é um computador, quem quer saber do trabalho de casa de Matemática? Todos os momentos livres são necessários para jogar uns jogos malucos.

Os pais da Nina é que não concordam. Nem o Danny, o primo que vem viver para casa dela.

Por que teve o Danny de mudar de escola? O que fazer em casos de ataques de crancice? E quando há falhas no sistema? E o Vítor, por que começa a comportar-se de forma tão palerma? Será que os amigos da Nina não compreendem que somos todos diferentes, mas todos iguais? (Saldanha, 2003: contracapa).

Passou-se à observação do índice, onde é possível constatar que a obra está dividida em dez capítulos e que estes estão organizados por ordem alfabética. Propus-lhes que, oralmente, apresentassem explicações para aquela opção, tendo em conta a ilustração da capa e o texto da contracapa. Estas atividades deixaram os estudantes bastante curiosos e a maioria quis ler a obra não só para obter respostas às perguntas lançadas na sinopse mas também porque a referência a alguns vocábulos (“computador”, “jogos malucos”, “ataques de crancice”) os fez sentir que o mundo que percorreriam através da leitura daquele texto possivelmente se aproximaria do deles. Estas reações levam-me a concordar com Pontes e Barros quando afirmam que:

esta “conversa” à volta do livro/texto, além de favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, leva os alunos, com uma competência enciclopédica menos desenvolvida, a beneficiar da

¹² Refiro-me ao manual *Com Todas as Letras* – Língua Portuguesa 8ºano, da autoria de Fernanda Costa e Luísa Mendonça, publicado pela Porto Editora, em 2003.

partilha dos comentários do grupo, alargando, assim, os seus próprios conhecimentos. Note-se que até a heterogeneidade do grupo (muitas vezes considerada entrave à realização de certas actividades) contribui, neste caso, para um maior enriquecimento do grupo, na medida em que o leque de experiências e vivências do mesmo será, com certeza, mais alargado e a partilha mais profícua. (2007: 71-72).

Passando à fase do “durante a leitura”, pedi à turma que lesse, em casa, o livro na íntegra. Nas aulas seguintes, trabalhei as categorias da narrativa e alguns aspetos do funcionamento da língua a partir de alguns excertos previamente selecionados, de acordo com os conteúdos que pretendia abordar. Contudo, para tornar a sua leitura mais aprazível, dividi a turma em grupos e solicitei a cada um deles a produção de um exercício, de carácter mais lúdico, sobre a obra, que seria depois aplicado aos restantes grupos. Forneci-lhes algumas sugestões: exercícios de escolha múltipla ou de correspondência, palavras cruzadas, crucigramas, jogos de palavras, sopa de letras, entre outros. Os trabalhos começaram a ser desenvolvidos na sala de aula com a minha orientação e foram finalizados fora desse espaço, pois era necessário apresentá-los em formato digital e a sala de aula não o permitia. A ideia de produzir uma atividade em suporte informático agradou-lhes uma vez que, nessa altura, a maioria começava a ter um computador em casa e a elaboração de, por exemplo, uma sopa de letras usando esta máquina revelava-se um desafio estimulante. Pretendi, deste modo, motivar a turma para uma leitura mais atenta do livro, necessária para a criação do exercício em questão; estimular a criatividade dos alunos e incentivar o uso das novas tecnologias ao serviço da aula de Língua Portuguesa. A turma respondeu ao solicitado e, depois de terem sido feitas as correções necessárias, combinámos concluir o estudo daquela obra com a aplicação, em sala de aula, das atividades produzidas por cada grupo. Deste modo, cada equipa trouxe uma ficha de trabalho com a tarefa que inventou e aplicou-a às restantes. (APÊNDICE 3¹³). Essa aula foi totalmente gerida pelos discentes. Sequencialmente, cada grupo apresentou o seu exercício aos colegas, esperou que eles o resolvessem e mostrou a correção. Limitei-me ao papel de moderador. Ao prepararem a sua ficha de trabalho, estes alunos leram; partilharam informações; discutiram

¹³ No apêndice 3 coloquei apenas alguns exemplos dos trabalhos realizados.

ideias; praticaram a expressão escrita, sobretudo na formulação de questões; usaram o computador; divertiram-se e desenvolveram a sua autonomia. Por todas estas razões, avalio esta atividade como enriquecedora e promotora da leitura.

Ainda com esta turma, vivenciei outras experiências muito gratificantes aquando da abordagem do texto poético. Quando, no final do segundo período, lhes anunciei que iríamos estudar este género literário, fui confrontada com comentários e atitudes que denunciavam desprazer, aborrecimento e preocupação. “Não percebemos nada de poesia, vamos tirar negativa no teste!” – exclamavam. Tranquilei a turma e disse-lhes que tudo faria para que se apaixonassem pelo texto poético. Acrescentei que aquela reação era o seu primeiro inimigo, ao dizerem que não gostavam de poesia, mesmo sem a “provarem”, era o mesmo que dizerem que não gostavam de chocolate sem nunca o terem experimentado.

Fiz algumas leituras para preparar as minhas aulas, no sentido de adotar estratégias e atividades motivadoras com o intuito de os levar a mudar de atitude. Como atividades de pré-leitura, perguntei-lhes se sabiam de cor algum poema e/ou alguns versos ou se conheciam alguma canção cuja letra correspondesse a um poema. As cabeças destes aprendizes abanaram no sentido horizontal. Sem me deixar intimidar por aquelas reações de “não sei, nem quero saber”, em vez de exigir *leitura*, decidi *partilhar* o meu prazer de ler (cf. Pennac, 2001: 77). Comecei a recitar alguns versos de poemas, que sei de cor: *Balada da Neve*, de Augusto Gil; *Amor é fogo*, de Luís de Camões; *Mar Português*, *O Mostrengo* e *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, entre outros. E perguntava-lhes: “Não conhecem este poema? Nunca ouviram estes versos? Quem é o autor?” Muitos alunos diziam que já os conheciam (Afinal, até sabiam alguma coisa sobre poesia!) e ficaram perplexos por eu os ter memorizado. Respondi-lhes que gostava tanto deles que os tinha decorado. Como se afirma no *Guião de Implementação do PPEB – Leitura*, “para se ser bom ‘treinador’ é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por ‘contaminação’”. (Silva *et al.*, 2011: 13). Seguidamente, lancei-lhes como desafio decorarem um poema à escolha e declamarem-no na aula. Não impus qualquer restrição quanto à extensão do texto ou quanto ao tema ou quanto ao autor, apenas lhes disse que o poema

não podia constar no manual adotado. Pretendi, deste modo, promover a leitura recreativa, concretamente a de textos poéticos, incentivar o gosto por este tipo de literatura, incrementar a pesquisa de poemas em outros suportes para além do manual e exercitar a memória. Concedi-lhes algum tempo para pesquisarem o poema e acordámos que nas aulas seguintes, no início de cada uma delas, dois elementos da turma declamariam os seus poemas. Para ter conhecimento dos poemas que seriam recitados, elaborei uma grelha (APÊNDICE 4) onde os alunos registaram o título do poema, o autor e a data prevista para a execução desta tarefa. Teci-lhes também algumas recomendações sobre a postura e a colocação de voz. Durante as apresentações, constatei que alguns discentes não conseguiram declamar na íntegra o poema devido à sua extensão ou por estarem demasiado nervosos; outros optaram por textos muito pequenos e demasiado simples; outros não corresponderam ao trabalho solicitado, o que demonstrava que a resistência ao texto poético ainda se mantinha. Porém, também tive alunos que se empenharam bastante tendo sido exemplares nas suas recitações e tendo evidenciado atitudes de agrado por este género literário. Após a declamação, cada um deles fazia oralmente uma breve referência ao autor do poema e justificava a sua escolha. Com esta atividade, consegui cativar alguns discentes adversos à poesia e muitos perceberam que o “texto poético pode assumir diferentes intenções, entre as quais o divertimento e o riso, mas também a crítica ou o apelo à acção.” (Silva *et al.*, 2011: 60). No entanto, senti necessidade de diversificar as estratégias porque nem todos os estudantes se deixam seduzir do mesmo modo. Para além desta atividade, outras se aplicaram que também contribuíram para combater a repulsa generalizada, que senti inicialmente na turma, em relação ao texto poético. Para a mudança de atitude da maioria dos alunos, contribuíram:

- as suas recitações;
- a audição de declamações de poemas através do CD áudio que acompanhava o manual: *Dança com nomes*, de Vergílio Alberto Vieira; *Balada da Neve*, de Augusto Gil; *Lírica*, de Sebastião da Gama; *Biografia*, de Miguel Torga e “Cruz na porta da tabacaria!”, de Álvaro de Campos¹⁴;

¹⁴ Os poemas citados integravam o CD áudio que acompanhava o manual (*Com Todas as Letras –Língua Portuguesa 8ºano*) e constavam sucessivamente nas páginas 52, 121, 202, 238 e 248.

- a audição de outros de poemas musicados: *Perdidamente*, pelo grupo Trovante; *Amor é fogo*, pela banda Pólo Norte; *Pedra Filosofal*, por Manuel Freire e *Mudam-se os tempos...*, por José Mário Branco.

- algumas atividades propostas no manual às quais os discentes aderiram de modo muito satisfatório.

Relativamente a este último aspeto, gostaria de salientar que o manual adotado apresentava um número significativo de textos poéticos, muito diversificados e com temáticas múltiplas. Várias atividades promoviam o gosto e o interesse pela leitura de poemas. De entre elas, destaco duas das diversas que pus em prática: uma que encorajava a criação de poemas visuais e outra que incentivava a redação orientada de um poema. Começando pela primeira, as autoras do manual, depois de apresentarem uma página com alguns exemplos de poemas visuais, numa rubrica intitulada “Escrever”, propunham o seguinte:

à maneira de um destes poetas, “desenha” um poema teu numa folha de papel. Pensa, por exemplo, numa palavra que tenha um significado especial para ti, elege um tema que te pareça interessante, uma mensagem breve que gostasses de passar aos outros, etc., para relacionar o que vais dizer com a forma que lhe vais dar. (Costa e Mendonça, 2003: 218).

Muitos alunos corresponderam com entusiasmo ao solicitado e os seus trabalhos foram afixados na sala de aula, o que os deixou orgulhosos. Comportamento semelhante sucedeu quando realizaram a atividade cujo enunciado aqui transcrevo:

Fernando Pessoa brincou com rimas num texto que intitulou “Poema pial”. Nós apresentamos-te as três primeiras estrofes e as duas últimas estrofes; tu poderás inventar as do meio:

Toda a gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número UM,
Para quem mexe as orelhas em jejum,

Pia número DOIS,
Para quem bebe bifés de bois.

.....

Pia número DEZ,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já estão frias,
Tampa nas pias!

(*idem*: 244).

Praticamente todos os estudantes reponderam ao solicitado e, tendo por base as estrofes modelo, deram asas à imaginação, brincaram com as rimas e apresentaram trabalhos muito divertidos, que também foram afixados na sala de aula, em conjunto com a versão original do texto “Poema pial”.

Salientei estas duas atividades porque, quando as apliquei, os resultados obtidos corresponderam ao pretendido. Ambas eram muito guiadas, os discentes tinham no primeiro caso, modelos de poemas visuais para se inspirarem e, no segundo caso, o início e o final do poema já estavam prontos, só faltava criar um desenvolvimento lúdico à semelhança das estrofes apresentadas. A seleção de atividades a desenvolver em sala de aula pelo professor é uma tarefa que requer muito cuidado, reflexão e alguma experiência. Quando nos deparamos com jovens “antipoesia”, julgo que a opção por tarefas muito orientadas permitirá primeiro conquistá-los, ou seja, levá-los a saborear a poesia para depois se investir numa leitura mais profunda.

Creio que os exemplos de atividades que referi, quer relacionadas com a abordagem do texto narrativo, quer com a do texto poético para esta turma em concreto surtiram efeito, pois, como mencionei, eram alunos pouco estudiosos, desmotivados e que assumiam que não gostavam de ler.

1.4. Na Escola Secundária do Castelo da Maia

No ano letivo 2007/2008, lecionei durante o primeiro e o segundo períodos na Escola Secundária do Castelo da Maia. No meu horário constava, relativamente à componente letiva a leção de Francês a três turmas de 7.º ano (7.º A, 7.º B e 7.º E), Língua Portuguesa a uma turma de 7.º ano (7.º C) e Português a uma turma de 10.º ano (10.º E).

O 7.º C, composto por vinte e sete alunos, na faixa etária dos doze anos, era uma turma excecional em termos de resultados escolares e em termos de carácter pessoal. É uma daquelas turmas que ficará na minha memória pelo seu empenho e pelo espírito de entreajuda, tão benéfico, que apresentava. Nenhum deles tinha tido qualquer retenção em anos letivos anteriores e, no final do 6.º ano, também nenhum deles tinha obtido qualquer nível inferior a três na sua avaliação, tendo onze estudantes sido propostos para o Quadro de Excelência. A maioria gostava imenso de ler, fazia-o com regularidade e trocava amiúde livros e impressões sobre as respetivas leituras. No entanto, uma minoria apresentava algum enfado pela leitura. Como professora, procurei continuar a incentivar os que já liam e a despertar o interesse daqueles que diziam que não gostavam de ler. Uma das atividades que se revelou frutífera partiu da análise de um texto do manual adotado¹⁵ na escola para aquele nível de ensino. Tratava-se de um excerto com supressões do livro *Um Espelho Só Meu*, de Ana Saldanha, intitulado “Sempre a mesma coisa”¹⁶. Comecei por abordar o texto seguindo o “Ponto de partida” sugerido pelas autoras do manual: “1. Lê apenas o primeiro parágrafo do texto. Quem poderá ter pronunciado estas palavras? A quem se dirigirão? O que terá estado na sua origem?”. O parágrafo em causa era o seguinte: “- Também! É sempre a mesma coisa! Sempre o mesmo! Nunca me fazes as vontades.” A execução desta atividade motivou os alunos que foram especulando e formulando hipóteses. Para além de desenvolverem a sua expressão oral, ficaram curiosos e manifestaram interesse pelo conteúdo do texto. A leitura deste permitiu perceber que aquelas frases tinham sido proferidas por uma jovem de catorze anos e que eram dirigidas ao seu pai. Ela pretendia ir à discoteca na véspera do seu décimo quinto aniversário e o pai discordava. A temática do texto ajudava a aguçar a curiosidade e a envolver a turma. Aproveitei para debater com eles o assunto – a ida às discotecas. O excerto não revelava se o pai acabaria por atender o desejo da filha. Depois de levantar essa questão, disse aos alunos que o livro se encontrava na Biblioteca da escola e que se quisessem, poderiam requisitá-lo, lê-lo e ficariam a saber se a jovem foi ou não

¹⁵ Refiro-me ao manual *Palavras a Fio* – Língua Portuguesa 7ºano, da autoria de Fernanda Costa e Luísa Mendonça, publicado pela Porto Editora, em 2006.

¹⁶ cf. Costa e Mendonça, 2006: 34-36.

à discoteca. Na semana seguinte, fui surpreendida por uma aluna que me revelou já ter lido o livro. Tinha planeado começar aquela aula doutra forma, mas a turma, que ainda tinha o texto tão presente, quis saber logo os pormenores. Sem vacilar, dei a palavra à aluna, que se revelou uma excelente contadora de histórias ao ponto de ter fascinado os colegas e de ter contribuído para aquisições e mais requisições do dito livro. Refleti sobre este episódio e, por o ter achado tão eficaz na promoção da leitura recreativa, não hesitei em fazer um cruzamento entre a planificação a cumprir, os textos propostos no manual escolar adotado e as obras da Biblioteca da escola. Comecei então a privilegiar a abordagem de textos do manual que tinham sido retirados de livros que se encontravam na Biblioteca. Após a análise do excerto na aula, desafiava-os a lerem a obra na íntegra para depois a apresentarem rotativamente na sala de aula. Os estudantes, que já liam habitualmente, aceitaram o desafio com grande entusiasmo. Aqueles que não se identificavam com a leitura, seduzidos por um ou outro relato mais cativante, começaram, não todos, a querer pertencer a este clube de leitores, que fazia da leitura um dos seus passatempos preferidos e que depois partilhava e comentava, com paixão, aquilo que lia. Alguns discentes ao descobrirem uma obra de um determinado autor, acabavam por se interessar por outros livros da mesma coleção e/ou do mesmo autor.

Considero poder fazer um balanço muito positivo desta atividade que, na minha opinião fundamentada nos resultados obtidos, fez despertar vontades nuns e enraizar hábitos noutros. Pelo que vivenciei, concordo totalmente com Viana e Martins quando defendem que “uma criança deverá poder dispor, na sua Escola, do texto integral para que remete um texto truncado inserido no manual escolar de Língua Portuguesa e sobre o qual houve um maior incentivo em situação de aula (...).” (2009: 30).

O 10.º E era composto por vinte e dois alunos (21 rapazes e 1 rapariga). A maioria frequentava pela primeira vez aquela escola e, logo na primeira reunião de conselho de turma intercalar, ficou registado que esta turma apresentava resultados fracos, ao nível do aproveitamento, e que relativamente ao comportamento eram considerados alunos irrequietos, imaturos e irresponsáveis, apresentando comportamentos inadequados ao nível do “saber estar”.

Nesta escola, a planificação e a preparação das atividades e das estratégias a desenvolver em sala de aula, nas diferentes turmas, eram delineadas conjuntamente, em reuniões quinzenais, com os colegas que tinham o mesmo nível de ensino. Estes encontros eram muito úteis pois permitiam a partilha de materiais e a reflexão sobre os modos de atuar em diversas situações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Os professores que lecionavam língua materna ao ensino secundário punham habitualmente em prática o contrato de leitura. Deste modo, e em sintonia com os demais colegas que lecionavam Português ao 10.º ano, também estabeleci com o 10.º E um contrato de leitura. A sua aplicação revelou-se vantajosa pois proporcionou criar na aula um espaço/tempo destinado à partilha e à criação de sentidos. A estruturação desta atividade passava pela assinatura de um contrato, onde constavam as regras fundamentais relativas aos direitos e deveres das partes envolvidas (o aluno e o professor). A redação desse documento foi aproveitada para trabalhar essa tipologia textual uma vez que também fazia parte dos conteúdos a lecionar. Desta forma, e na sequência do estudo deste documento, foi apresentado a cada estudante um exemplar de um contrato de leitura (APÊNDICE 5), que foi assinado pelos dois outorgantes, a saber, o aluno, primeiro outorgante e a professora, segundo outorgante. Os discentes comprometiam-se a: ler pelo menos um livro por período; selecioná-lo de entre aqueles que constavam numa lista (APÊNDICE 6¹⁷) fornecida pelo segundo outorgante ou por sugestão do primeiro e aceitação do segundo; fazer, em data determinada pela docente, uma apresentação oral da obra e entregar uma ficha de leitura, manuscrita ou digital, de acordo com o modelo fornecido (APÊNDICE 7), que era acompanhado de algumas recomendações pertinentes para a elaboração da mesma.

A turma, como já mencionei, não manifestava gosto pela leitura, por isso a primeira reação foi de protesto. Insisti e, para além de lhes fornecer várias sugestões de leitura, acompanhei-os, durante uma aula, à Biblioteca para que pudessem manusear, folhear e ler alguns excertos, a fim de os aproximar do livro. De um modo geral, esta turma optou pela leitura de diários, alguns romances, crónicas e literatura juvenil tendo-se destacando temas como a toxicodependência, a violação contra a mulher e contra os direitos humanos e

¹⁷ O Apêndice 6 é um exemplar de uma das listas fornecidas à turma.

conflitos de gerações. Quer a exposição oral sobre o livro, quer a elaboração da ficha de leitura eram cuidadosamente preparadas nas aulas. Como já referi, estas atividades eram planeadas em sede de grupo de professores que lecionavam o 10.º ano e os documentos fornecidos aos alunos eram elaborados conjuntamente. Assim, para instruir os estudantes sobre a forma como deviam partilhar oralmente a experiência de leitura vivida, distribuíamos-lhes uma ficha (APÊNDICE 8) onde se fazia referência aos comportamentos a ter em conta antes e durante a exposição. Esta exposição oral apelava também à criatividade dos alunos, pois estes eram livres de o fazer recorrendo aos suportes que considerassem adequados (apresentações multimédia, imagens, fotografias, recortes de jornais ou revistas...). No que concerne à ficha de leitura, para além de se divulgar um modelo, eram projetadas ou verbalizadas algumas advertências para a elaboração do referido documento (cf. parte final do apêndice 7 – Modelo de uma ficha de leitura). O momento de avaliação não era descurado, tendo sido elaborada uma grelha (APÊNDICE 9) para avaliar os trabalhos. Os resultados obtidos, acompanhados de comentários e sugestões, eram comunicados aos discentes, visando-se principalmente uma evolução das prestações de cada um ao longo do ano letivo.

Na minha opinião, o incremento deste tipo de atividades é muito vantajoso pois permite estimular o ato de ler; é uma maneira eficaz de fazer convergir nas aulas de Português diversas leituras, dando visibilidade a escritores, a livros e a leitores; possibilita ainda reunir elementos de avaliação particularmente referentes à produção oral e escrita; proporciona o debate na sala de aula; espicaça o sentido crítico dos alunos e assegura a transversalidade com outras disciplinas devido às temáticas abordadas em algumas obras. Além disto, apresentar aos colegas os livros lidos é uma das estratégias que “despertam a vontade de ler das crianças e jovens e que ajudam ao reconhecimento social da leitura.” (Viana e Martins, 2009: 38).

No Plano Anual de Atividades desta escola, constavam várias iniciativas relacionadas com a promoção da leitura: concurso de leitura, hora do conto, convite de escritores e de contadores de histórias, exposições de trabalhos sobre a vida e obra de alguns escritores, entre outras.

Sempre dei a conhecer às minhas turmas, apelando à sua participação, as diversas atividades promovidas na e pela escola relacionadas com a leitura.

De entre elas, saliento a organização de um evento promovido pela Biblioteca da escola, designado “Encontro de Leitores”, que decorreu durante a Semana da Leitura. Todos os estudantes da escola podiam participar independentemente do ano escolar que frequentavam. Mediante inscrição prévia, tinham de apresentar, justificando, nesse encontro, uma obra à escolha, que de algum modo os tivesse marcado. A forma de apresentação era livre, os alunos/leitores podiam optar por discursar apenas ou por usar outros suportes durante as suas intervenções. Alguns dos meus alunos inscreveram-se e participaram. Acompanhei uma das minhas turmas a este evento e assisti a um testemunho que muito me sensibilizou. Um jovem que frequentava o 9.º ano começou por dizer que não gostava de ler mas que no ano transato tinha assistido a uma sessão semelhante àquela e que ficou fascinado com o que ouviu acerca do livro *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago. E, apesar de não se considerar adepto da leitura, decidiu lê-lo. Naquele “Encontro de Leitores” expôs o que sentiu durante a leitura daquela obra, apresentou reflexões muito interessantes sobre o (des)respeito pelos cegos e referiu que chegou a vendar os olhos durante um dia, dentro da sua casa, para perceber o que é ser cego fisicamente. “Até à casa de banho fui de olhos fechados!”- explicava. Mesmo que as suas considerações e reflexões tivessem ficado aquém daquilo que pode ser explorado naquela obra, o facto de aquele estudante ter sido seduzido e de estar ali a tentar fazer o mesmo foi, para mim, mais um exemplo de como, nestas idades, um jovem pode influenciar outros a ler sendo provavelmente muito mais convincente do que um professor ou do que qualquer outro adulto, porque, muitas vezes, “à medida que se avança na escolaridade, pais e professores vão perdendo protagonismo em termos de incentivo [à leitura], crescendo em proporção idêntica a influência dos amigos”. (Ribeiro *et al.*, 2009: 193). Pela sua exposição, percebeu-se que aquele aluno vivenciou alguns dos objetivos a atingir nas atividades de durante a leitura, isto é, “experimentar uma relação afectiva com o texto e ter a oportunidade de partilhar as emoções que o mesmo lhe provocou, assim como os horizontes que abriu (ou fechou). (Azevedo, *apud* Pontes e Barros, 2007: 72).

2. Proposta de abordagem didática do conto “Nascer Para Ser Rico”

No presente ano letivo, no âmbito da unidade curricular Produção de Materiais Didáticos em Português, que faz parte integrante do plano de estudos deste Mestrado, trabalhamos a construção de materiais adequados ao aprofundamento das competências: compreensão do oral e do escrito; produção oral e escrita, leitura e gramática. A docente responsável por esta disciplina determinou, nos critérios de avaliação da mesma, que cada estudante teria de elaborar um trabalho produzindo materiais didáticos que permitissem abordar as diferentes competências supracitadas a partir de um conto popular ou de autor. Para corresponder ao solicitado, organizei uma proposta de abordagem didática do conto “Nascer Para Ser Rico”, presente no livro *Contos Tradicionais do Povo Português*, de Teófilo Braga, destinada a alunos do sétimo ano. A indicação deste conto para este ano contemplou a ponderação das seguintes razões:

- no Programa de Português do Ensino Básico, no tocante ao 7.º ano, considera-se indispensável a leitura de no mínimo um conto tradicional (cf. Reis *et al.*, 2009: 138) e nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, na lista de obras para educação literária, consta, relativamente ao conto tradicional, a possibilidade de optar por um dos da obra *Contos Tradicionais do Povo Português*, de Teófilo Braga (cf. Buescu *et al.*, 2012: 77);
- a compreensão/interpretação deste conto está adequada à faixa etária em questão, considerando o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional, e permite-me trabalhar diversos valores importantes na sua formação como cidadãos;
- a sua estrutura é um bom exemplo para abordar as características e particularidades do conto tradicional.

Ao desenvolver este trabalho, procurei selecionar atividades que me permitissem aprofundar com os discentes as diferentes competências. Os exercícios propostos foram pensados conjugando o que aprendi nesta unidade curricular, a informação recolhida na bibliografia recomendada e a minha experiência.

Relativamente a esta proposta de abordagem, que ainda não foi aplicada em sala de aula, o que me impede de retirar conclusões sobre a reação dos estudantes, destacarei apenas as atividades que nela indiquei, no sentido de promover a leitura e a compreensão do conto em questão.

Como atividades de pré-leitura, dado que o conto tradicional pertence à literatura oral e tradicional, proponho começar a sua abordagem ativando os conhecimentos que os alunos já possuem sobre este tema. Assim, levaria para a sala de aula e apresentaria à turma algumas coletâneas deste tipo de literatura publicadas, quer por autores portugueses, quer estrangeiros, como, por exemplo: *Os Mais Belos Contos*, de Perrault; *Contos de Grimm*, de Irmãos Grimm; *Contos Tradicionais do Povo Português*, de Teófilo Braga; *Contos Populares Portugueses*, de Adolfo Coelho, entre outras. A exibição dessas obras, acompanhada de um conjunto de questões que lançaria (Conhecem estes livros? Já ouviram ou leram alguns destes contos? Quem é o autor destes contos/deste livro?...), serviria para estabelecer um diálogo professor/aluno e aluno/aluno no sentido de, conjuntamente, se perceber e definir o que é a literatura oral. Durante essa atividade, os alunos deveriam: partilhar informações, desenvolver a sua expressão oral, criar interesse por este tipo de textos e aprender a valorizá-los. Depois desta abordagem oral, este tema seria analisado com mais profundidade com a leitura de uma ficha informativa, distribuída nessa fase da aula, contendo esclarecimentos relativos à literatura oral e tradicional, em geral, e ao conto tradicional, em particular. (APÊNDICE 10). Finda a análise do referido documento, os estudantes teriam de completar um esquema (cf. última página do apêndice 10), através do qual se pretende que o aluno: treine a sua capacidade de sintetizar os conteúdos, consiga selecionar as informações essenciais e desenvolva a sua capacidade de “identificar ideias-chave”, preconizada no documento MCPEB (cf. Buescu *et al.*, 2012: 51, ponto 9.2).

Após esta reflexão sobre o que é a literatura oral e tradicional, centraria a atenção dos discentes no conto “Nascer Para Ser Rico”. O primeiro contacto seria essencialmente utilizado para trabalhar a compreensão e a expressão orais. Convidaria três alunos (alunos “A”, “B” e “C”) a saírem da sala, enquanto leria sensivelmente metade do conto, até à linha 31 (“- Oh senhora vizinha!”). (cf. APÊNDICE 11). Finda a leitura, esclareceria o significado de vocábulos

cruciais para a compreensão do texto (sobretudo “rosca” e “toros de pinheiro”). Seguidamente, os três alunos “ausentes” entrariam na sala oportuna e sucessivamente. Primeiro, o aluno “A” e um dos discentes que tinha estado na sala de aula e tinha escutado o texto deveria recontar-lho. Depois seria a vez de entrar o aluno “B” que ouviria a versão do aluno “A”; seguidamente, chamar-se-ia o aluno “C” que escutaria o reconto do discente “B”. Por último, o aluno “C” contaria à turma o que lhe tinha sido relatado. Durante esta atividade, os alunos deveriam resolver o exercício 1.1., da atividade 1, de uma ficha de trabalho sobre a compreensão oral/escrita (APÊNDICE 12), que consiste no preenchimento de uma tabela, onde os discentes mencionam aquilo que é suprimido e aquilo que é acrescentado em cada relato. Após a narração do estudante “C”, partindo dos registos dos alunos, far-se-ia uma análise comparativa entre o que tinha sido lido pela professora e as sucessivas versões e tirar-se-iam as conclusões. Sendo previsível a ilação de que a transmissão destes textos dá origem à produção de variantes, pois cada locutor, tendo sido já um alocutário, altera o discurso que ouviu, acrescentando ou omitindo pormenores. Desta forma, a turma vivenciaria o provérbio “Quem conta um conto acrescenta um ponto”. A minha intenção, ao propor esta atividade, é a de pôr em prática o disposto no PPEB, onde se lê que: “No 7.º ano aponta-se para a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento da competência narrativa. Quer no modo oral quer no modo escrito, é fundamental que os alunos consolidem práticas de relato e reconto de experiências, de acontecimentos, de filmes vistos ou de livros lidos.” (Reis *et al.*, 2009: 143, ponto 3.5.1.2).

Novamente para exercitar a expressão oral, a turma seria convidada a imaginar a continuação deste conto e a expô-la oralmente. Penso que, sobretudo, a atividade de reconto e esta de formulação de hipóteses sobre o prosseguimento do conto estimulariam a curiosidade dos discentes no sentido de quererem conhecer o desfecho do conto e acredito que, neste momento da aula, conseguiria tê-los atentos e motivados. Depois de apresentadas algumas propostas, a professora retomaria a leitura e terminá-la-ia. Seguir-se-ia uma comparação entre a versão original e as imaginadas, sendo este momento aproveitado para discutir algumas questões pertinentes no conto, entre elas: o léxico desconhecido (e. g. amanhar, garoupa, ventrecha), a moral da história e

os valores presentes (bondade, amizade, solidariedade, seriedade, honestidade/desonestidade, entre outros). Relativamente aos objetivos, os alunos, durante todas estas atividades, deveriam: praticar a compreensão e expressão orais, contar e ouvir contar contos, desenvolver a competência narrativa, exercitar a capacidade de imaginar; comparar ideias, descrições e relatos; treinar o raciocínio, ampliar e enriquecer os seus conhecimentos lexicais, emitir e trocar opiniões, julgar intervenções de outros e sentir curiosidade por conhecer a continuação do conto. Pretendo, deste modo, que “os alunos tomem a palavra, que assumam o seu estatuto de sujeitos de enunciação, que equacionem problemas, levantem dúvidas, argumentem, analisem informações recebidas, atendendo ao dito e ao implícito.” (Duarte, Figueiredo e Vilela, 1995: 233).

A compreensão oral do texto seria também aferida através da resolução das questões 2 e 3, da atividade 1, proposta na ficha de trabalho acima referida (APÊNDICE 12), que têm como objetivo verificar se os discentes estiveram atentos à leitura ao ponto de conseguirem ordenar os diferentes momentos da narrativa e se perceberam o vocabulário que foi explorado oralmente.

No planeamento das atividades até aqui apresentadas, tive em consideração a seguinte reflexão apresentada no Programa de Português do Ensino Básico, relativamente à Organização Programática do 3.º ciclo:

no domínio específico da comunicação oral, os alunos expõem e comparam ideias, desenvolvem raciocínios e pontos de vista, argumentam e contrapõem opiniões, analisam e avaliam as intervenções de outros. Promovendo a observação e análise desses usos, tomam consciência de que a fala se constrói com o outro, no âmbito de práticas dialógicas, e aprofundam capacidades de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores. Este entendimento do trabalho no domínio da comunicação oral consolida-se, neste ciclo, por uma estreita articulação entre as actividades de compreensão e de expressão. (Reis *et al.*, 2009: 113, ponto 3.1.3).

Depois de corrigir os exercícios anteriormente mencionados, os estudantes receberiam o texto, lê-lo-iam individualmente e, de seguida, deveriam responder a um guião de leitura sobre o conto - atividade 2 da ficha de trabalho supracitada (páginas 2 a 5 do apêndice 12). O questionário que preparei apresenta questões de tipologia variada, contém perguntas que exigem uma

resposta fechada e outras que obrigam a uma resposta aberta. Refleti na construção das minhas questões de modo a avaliar várias capacidades ou níveis cognitivos dos discentes tais como: a compreensão (questões 1, 3.2, 8.1 e 10), a interpretação (questões 3.1, 8, 11, 12 e 14), a aplicação (questões 2, 5, 6, 7.1.1, 9 e 15), a análise (questão 7 e 7.1) e a avaliação (questões 4 e 13). Ao responder a este conjunto de perguntas, cada aluno deveria: desenvolver a sua capacidade de compreensão escrita; aplicar os conhecimentos adquiridos sobre as categorias da narrativa e as características do conto tradicional (nomeadamente no que se refere à ação, às personagens, ao tempo, ao espaço, ao narrador e às funções); reconhecer marcas do discurso oral; identificar alguns recursos expressivos; retirar conclusões e treinar a sua competência argumentativa. A minha proposta de abordagem da leitura/compreensão escrita deste conto termina com um desafio, que consiste na pesquisa de provérbios que se adequem ao teor do texto em estudo (cf. exercício 15, da atividade 2, do apêndice 12). Proponho que esse trabalho seja realizado extra aula e aquando da sua correção, seria possível trabalhar a simbologia do número três uma vez que o provérbio “Não há duas sem três”, entre outros que também fazem referência a este número, se ajusta a este conto tradicional.

A minha proposta de abordagem didática do conto “Nascer Para Ser Rico” abarca ainda atividades que elaborei para trabalhar a gramática e a produção escrita. No que se refere à gramática, optei por desenvolver atividades para o estudo da função sintática: sujeito. No meu trabalho, o estudo deste conteúdo gramatical iniciar-se-ia com a apresentação de realizações discursivas (dados) retiradas do conto, que, depois de observadas e analisadas pelos alunos, seriam objeto de problematização, análise e reflexão durante a execução de várias tarefas. Procurei, deste modo, trabalhar a gramática em (con)texto, pois como afirmam Silvano e Rodrigues:

a abordagem didática do funcionamento da língua a partir dos textos/discursos viabiliza a articulação entre os diferentes domínios do ensino do Português (ouvir, falar, ler, escrever). Numa organização didática coesa e interligada, os conteúdos gramaticais são trabalhados a partir das realizações discursivas, quer orais, quer escritas, próprias e de

outros, possibilitando momentos didáticos de reflexão e/ou aprofundamento gramatical. (2010: 278-279).

A sugestão de produção escrita apresentada – redação de um conto, em trabalho de grupo, obedecendo a certos requisitos, quer a nível do conteúdo, quer da forma (cf. APÊNDICE 13) – permite estabelecer um fio condutor entre aquilo que é trabalhado no âmbito: da compreensão e da expressão orais (os alunos ouvem um excerto do conto tradicional, fazem atividades de reconto e formulam hipóteses sobre a sua continuação); da leitura/compreensão escrita (a turma lê e analisa um conto) e da gramática (no exercício de expressão escrita é necessário aplicar o que se aprende relativamente à função sintática: sujeito).

Com as atividades apresentadas, procuro incentivar a leitura deste conto, em particular, mas aproveitaria também para estimular a curiosidade dos discentes pelos restantes da obra *Contos Tradicionais do Povo Português*, deixando, por exemplo, a turma folhear o livro, lendo o título de outros contos e fazendo referência, “com entusiasmo e paixão” (Machado, 2002: 14), a um ou outro episódio capaz de despertar interesse pela leitura do livro.

“Criar nos alunos (...) hábitos de leitura e o prazer de ler, mesmo depois de eles terem abandonado a escola” (Duarte, 2002: 8), é minha constante preocupação e vontade, sendo essas as linhas orientadoras que subjazem a todas as propostas de atividades que aqui apresentei.

CONCLUSÃO

Neste relatório, que surge na sequência do investimento que faço na minha formação contínua, comecei por descrever o meu percurso de docência que se pauta por um inconformismo que me leva a querer fazer, pelos meus alunos, sempre mais e melhor.

Ciente de que, entre as minhas responsabilidades, está o dever de contribuir para a formação e realização integral do aluno, a fim de que este se torne num cidadão informado, responsável, crítico e interveniente, capaz de responder aos desafios desta sociedade tão inovadora, procuro constantemente refletir e investir num processo de ensino e aprendizagem adequado e eficaz. Como escreveu Camões, “todo o mundo é composto de mudança (...), / continuamente vemos novidades”, facto que implica uma permanente reciclagem do docente para melhor corresponder aos desafios com que se depara. Nesse sentido, considerando que quanto mais se explora as potencialidades de uma determinada competência, mais apto se fica para promover o seu desenvolvimento junto dos alunos, procurei, ao elaborar este trabalho, enriquecer e aprofundar os meus conhecimentos sobre o como fomentar o ato de ler, o como desenvolver a competência leitora e o como fazer da leitura um ato aprazível, para que o meu contributo nessas missões seja deveras completo.

Os estudos sobre as capacidades literácitas dos nossos jovens, particularmente os relativos à literacia da leitura, embora revelem melhorias, apresentam resultados aquém do esperado e a culpa recai inevitavelmente na escola, terreno propício para a sementeira de leitores, que é apontada como incapaz de produzir e colher bons frutos. Efetivamente, grande parte da responsabilidade deve ser atribuída a esta instituição. Ela é, por excelência, o espaço consagrado ao ensino e aprendizagem de várias competências. Há, por isso, que repensar referências de leitura, métodos, estratégias, atividades e recursos, sob pena de a viagem pelo mundo da leitura terminar antes de ter começado.

Na sociedade atual, regrada pela competitividade, não ser detentor de múltiplas competências literácitas é uma grande desvantagem, razão, mais do

que suficiente, para que Portugal continue a investir no aumento dos níveis de literacia. Sendo a leitura a chave das portas que permitem, por um lado, a aquisição e o domínio de muitas outras competências e, por outro, a entrada num mundo mágico de evasão e libertação do imaginário, é preciso promovê-la insistentemente!

Neste relatório, foi meu intento mostrar que ensinar e incentivar a ler é fundamental e possível. Essa incumbência ainda é, muitas vezes, associada a uma exclusividade da escola, mas os professores não estão sozinhos nesta caminhada. Como realça Sobrino, “todos somos responsáveis pelo lugar ocupado pela leitura e pelo seu grau de aceitação: tanto a família como a escola e a sociedade em geral.” (2000: 98). Isto significa que a mediação entre o leitor e o livro será muito mais produtiva se contar com a colaboração e a cumplicidade de outros “cooperantes”. Há cada vez mais contributos que progressivamente alteram o estatuto da leitura em Portugal. Neste trabalho, para além de salientar o papel da escola, em geral, e o do professor, em particular, singularizei a contribuição que a família, os programas de Português, as bibliotecas escolares e as TIC têm na formação de leitores. Pretendi, com base nas leituras que fiz e também ponderando as experiências que coleciono como docente, demonstrar que:

- a moldagem do leitor deverá começar no berço; ler para e com as crianças, logo após o nascimento, são gestos rentáveis a curto, a médio e a longo prazo, pois várias são as investigações que confirmam que as práticas de literacia familiar impulsionam o desenvolvimento literário dos mais pequenos;
- em Portugal, a consciencialização do valor da atividade anteriormente mencionada e a prática da mesma começam a ganhar terreno, fruto do progressivo aumento dos níveis de escolaridade dos progenitores, de medidas como a do PNL e também da divulgação generalizada que se vem fazendo dos benefícios de tal investimento, sobretudo através dos meios de comunicação social;
- o contacto com uma grande variedade de obras, incluindo a literatura clássica, e o tê-las à disposição é fundamental no estímulo à leitura e

na formação de leitores, porque não se sabe qual o livro capaz de despertar o gosto pela leitura;

- a preocupação em formar leitores reflexivos, competentes e críticos, que leiam para aprender mas também pelo simples prazer que o ato lhes proporciona, é evidente quer no PPEB quer no Programa de Português para o Ensino Secundário, já que ambos consideram a *Leitura* como uma das competências nucleares a ser desenvolvida;
- a elaboração de documentos como as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*, o *Guião de Implementação do PPEB (Leitura)* e o referencial *Aprender com a biblioteca escolar* orientam e auxiliam a tarefa dos mediadores de leitura, principalmente a dos professores e a dos professores bibliotecários;
- as bibliotecas escolares aumentaram, estão mais e melhor equipadas, ocupam um lugar de destaque na promoção da leitura e na conquista de leitores sendo necessário tirar proveito disso;
- a utilização das TIC se revela muito eficaz no estímulo à leitura, pois não só permite seduzir os alunos e levá-los realmente a ler (há cada vez mais projetos de sucesso que o demonstram) como se configura uma ferramenta útil para os docentes, contribuindo para o enriquecimento e aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas.

Os aspetos acima destacados complementam-se e contribuem, na minha opinião, para que os estudantes portugueses aprendam a gostar de ler, melhorem a sua competência leitora e, conseqüentemente, adquiram conhecimentos em múltiplas literacias, sendo, por isso, expectável que progressivamente consigam resultados superiores em programas como o PISA e nos exames nacionais.

Retomando as palavras de Isabel Alçada, muitas circunstâncias têm [de facto] concorrido para alterar os hábitos de leitura dos portugueses (*cf.* página 38 deste relatório). Porém, urge manter a persistência e continuar atento aos novos desafios que permanentemente invadem a escola - a leitura *online* é um deles. Como já referi, se, por um lado, o professor pode tirar proveito das TIC para atear a leitura, também precisa, igualmente, de preparar os seus

discentes para a aquisição de estratégias de compreensão e de seleção da informação (tão vasta e, por vezes, tão suspeita) obtida através da leitura *online*.

Relativamente ao conjunto de atividades que já promovi nas diferentes escolas por onde passei e que destaquei neste documento, selecionei-as porque, para mim, marcaram a diferença, isto é, com aqueles estudantes e naquelas circunstâncias precisas serviram para, pelo menos, abrir o apetite de alguns alunos/leitores, o que me deixou satisfeita, mas não saciada. Muitas atividades e estratégias que ativei traduzem a minha determinação em reverter situações de apatia pela leitura e em cimentar posições de paixão pela leitura.

A minha experiência leva-me a concordar com Fernanda Viana e Marta Martins quando afirmam que, às vezes, é inevitável partir da motivação extrínseca para fascinar os leitores. Alguns deles, só depois de serem coagidos a mergulharem no texto, reconhecem que aquele ato lhes proporciona prazer ao ponto de, como testemunham alguns dos relatos que apresentei, não se libertarem do livro enquanto não souberem o desfecho da intriga. O meu percurso leva-me também a crer que o professor tem ao seu alcance numerosos meios para promover o encontro entre o livro e o leitor, “mas todos eles passam pela motivação das crianças” (Sobrino, 2000: 75) e, no meu parecer, a melhor forma de motivar será aquela que se aproxima dos “seus saberes, sentimentos, gostos e experiências de vida.” (Duarte, 2002: 47). Estimular alguém para o prazer de ler faz-se também pelo contágio; é preciso transmitir aos alunos o nosso entusiasmo e gosto por este ato; é muito vantajoso partilhar leituras com eles e mostrar-lhes o quanto isso (a leitura e a partilha) nos satisfaz e enriquece.

A proposta de abordagem didática que desenvolvi para estudar o conto “Nascer Para Ser Rico” constitui um exemplo concreto de como, através da leitura de um conto tradicional, se pode desenvolver as diferentes competências específicas previstas nos programas de Português. Especifiquei, com mais detalhe, o modo como proponho motivar os discentes para a leitura deste texto e julgo que as estratégias selecionadas se prestam claramente a captar a atenção de todos os elementos da turma, ou seja, as minhas sugestões visam envolver não só os que normalmente são atentos e interessados como aqueles que só fisicamente estão presentes na sala de

aula. Na motivação que perspetivei, o aprendiz é parte ativa dessa etapa da lição. Utilizar três alunos da turma, conforme sugiro, para tarefas de (re)conto e destapar apenas o véu do texto, estimulando os discentes a imaginarem a sua continuação, parecem-me ser atividades entusiasmantes e que despertam o interesse pela leitura, como se deseja.

Resumindo, foi meu desígnio, neste relatório, defender que, na *confeção* de um leitor, todo o docente deve misturar os diferentes contributos (alguns deles aqui explanados), a sua experiência profissional e o seu sonho (de formar leitores). Todavia, como não serão, certamente, os ingredientes suficientes para obter uma poção mágica que transforme um mero aluno em leitor, o professor, particularizo-o por ser aquele que, por norma, representa a instituição que tem canonicamente a função de ensinar a ler, terá sempre de planificar as atividades de acordo com o nível etário, os interesses, a maturidade, os conhecimentos e as competências, bem como as dificuldades do aluno/leitor; de investigar permanentemente; de cooperar e trocar informações com outros mediadores de leitura; de inovar; de experimentar; de avaliar; de refletir; de repensar e de conhecer bem o que motiva e muito melhor o que desmotiva. Em síntese, terá de aperfeiçoar a sua fórmula, acreditando veementemente que é possível *confeccionar* leitores!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÇADA, Isabel (2006). *Comunicação da Senhora Ministra da Educação*. [Seminário Internacional Sobre Bibliotecas Escolares]. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/comunicacoes.php>, acessado a 07-02-2014.

ALÇADA, Isabel (2007). “Nota de Abertura”, in SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), NEVES, José Soares, LIMA, Maria João e CARVALHO, Margarida (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em: http://www.oei.es/fomentolectura/v_integral_1.pdf, acessado a 23-01-2014.

ANTÃO, Jorge Augusto Silva (2000). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições Asa.

BUESCU, Helena *et al.* (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>, acessado a 06-05-2014.

CALIXTO, José António e CARRÃO, Maria Lucinda (2012). “As As tecnologias de informação e comunicação na promoção da leitura em bibliotecas escolares: uma revisão preliminar da literatura”, in Congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas, n.º 11. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 18, 19 e 20 de outubro. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/issue/view/10/348-1199-1-PB.pdf>, acessado a 22-07-2014.

CASTRO, Rui Vieira de e SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1996). “Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses.” Disponível em: <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>, acessado a 02-09-2014.

CASTRO, Rui Vieira de (2008). “Sobre os objectos e os objectivos da aula de português”, in OLIVEIRA, Fátima e DUARTE, Isabel Margarida (org.). *O FASCÍNIO DA LINGUAGEM – Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP, pp. 377-390. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6718.pdf>, acessado a 21-07-2014.

CONDE, Elsa, MENDINHOS, Isabel, CORREIA, Paula e MARTINS, Rosa (coord.) (2012). *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede de

Bibliotecas Escolares. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/681.html>,
acedido a 30-08-2014.

COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa (2003). *Com Todas as Letras – Língua Portuguesa 8º ano*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa (2006). *Palavras a Fio – Língua Portuguesa 7.º ano*. Porto: Porto Editora.

COSTA, Fernando Albuquerque (2011). *Digital e Currículo no início do Século XXI*, in P.Dias & A-Osório (eds.). *Aprendizagem (In)Formal na Web Social*. Centro de Competência, Universidade do Minho, pp.119-142. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4229/3/%282011%29COSTA%2cF%28Digit%20alCurr%2c%20adculoSecXXI%29LivroDigital%26Curr%2c%20adculo.pdf>,
acedido a 22-07-2014.

COSTA, Maria Armanda (1992). “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”, in DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.* (org.). *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

CRUZ, Joana e RIBEIRO Iolanda (2009). “Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar”, in RIBEIRO, Iolanda e VIANA, Fernanda Leopoldina (orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Edições Almedina. Coleção: Centro de Estudos da Criança, pp. 75-113.

DATAANGEL Policy Research Incorporated (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/economia_da_literacia_pt.pdf,
acedido a 16-07-2014.

DEB – Departamento da Educação Básica (1998). *Programa de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino Básico – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Volume II. Lisboa: Ministério da Educação. 6ª ed.

DUARTE, Isabel Margarida, FIGUEIREDO, Olívia e VILELA, Graciete (1995). “Metodologia do ensino do Português”, in CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.227-261.

DUARTE, Isabel Margarida (org.) (2002). *Gavetas de Leitura - Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.

DUARTE, Isabel Margarida (2006). “Algumas citações, comentários e convicções acerca da leitura”, in DUARTE, Inês e MORÃO, Paula (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 67-74.

DUARTE, Regina (coord.), VEIGAS, Ana Sofia, BATALHA, Joana, PIGNATELLI, Maria da Luz e HENRIQUES, Marisa (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: www.dgidc.min-edu.pt, acedido a 26-08-2014.

FONSECA, Fernanda Irene (1994). “Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos”, in FONSECA, Fernanda Irene. *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 117-131.

MACHADO, Ana Maria (2002). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

MACHADO, José Barbosa (1994). “A motivação para a leitura”, in *Letras & Letras*. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>, acedido a 22-01-2014.

MARINA, José Antonio e VÁLGOMA, María de la (2005). *La magia de ler*. Barcelona: Debolsillo.

MELÃO, Dulce Helena (2011). “Nativos Digitais ou Navegadores Errantes? Educação para os Média e Formação de Leitores no Século XXI”, in AZEVEDO, José e MARTINS, Moisés (eds.). *Actas 7.º Congresso da SOPCOM*. Meios culturais e indústrias criativas – os efeitos e os desafios da globalização. Porto: Universidade do Porto, pp. 2971-2985. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1105>, acedido a 03-09-2014.

NEVES, José Soares, LIMA, Maria João e BORGES, Vera (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

PEIXOTO, Carla e LEAL Teresa (2008). “Caracterização dos comportamentos interactivos mãe-criança em situação de leitura conjunta”, in *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, pp.101-117. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=https%3A%2F%2Frepositorio.sdum.uminho.pt%2Fbitstream%2F1822%2F13555%2F1%2FActas_Completas.pdf&ei=gbnTU6qkC6rQ0QWPoYD4DA&usq=AFQjCNEk49MvHqjkrhVnZo3B747CO4jtw, acedido a 08-07-2014.

PENNAC, Daniel (2001). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa, 13ª ed.

PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa.

PONTES, Verônica e BARROS, Lúcia (2007). “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura”, in AZEVEDO, Fernando (coord.). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.

POTTS, John (1979). *Leitura e Leituras nos ensinos primário e secundário*. Livros Horizonte.

REIS, Carlos (coord.) et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/programa_portugues_homologado%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/programa_portugues_homologado%20(1).pdf), acedido a 06-07-2014.

RIBEIRO, Iolanda, LEAL, Maria José, RIBEIRO, Marta, FORTE, Ana e FERNANDES, Ilda (2009). “Hábitos de leitura de filhos e de pais”, in RIBEIRO, Iolanda e VIANA, Fernanda Leopoldina (orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Edições Almedina. Coleção: Centro de Estudos da Criança, pp. 155-249.

ROLO, Conceição e SILVA, Clara (2009). “A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”, in RIBEIRO, Iolanda e VIANA, Fernanda Leopoldina (orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Edições Almedina. Coleção: Centro de Estudos da Criança, pp. 115-154.

SALDANHA, Ana (2003). *Uma Questão de Cor*. Lisboa: Editorial Caminho (edição especial executada pelo Bloco Gráfico).

SANCHES, Tatiana (2007). “Biblioteca Escolar e leitura em tempos de mudança”, in LEAL, Filipe (coord.). *Leitura(s)*. Porto: Setepés. Coleção Públicos, pp. 69-77.

SANCLER, Joan Valentina (2012). “Utiliser le wiki en classe de FLE”, in *Le français dans le Monde*, n.º 384, novembre-décembre, pp.38-39.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), NEVES, José Soares, LIMA, Maria João e CARVALHO, Margarida (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

SEIXAS, João, PASCOAL, José, COELHO, Maria da Conceição (coord.), CAMPOS, Maria Joana, GROSSO, Maria José e LOUREIRO, Maria de La Salette (2001 e 2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://dge.mec.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>, acedido a 04-09-2014.

SEIXAS, Manuel José Ginja e PINTO, Maria do Rosário Seixas (2008). "Projecto Desafios em Português – desafiar os jovens para a leitura e a escrita" in *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, pp.481-490. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=https%3A%2F%2Frepositorium.sdum.uminho.pt%2Fbitstream%2F1822%2F13555%2F1%2FActas_Completas.pdf&ei=gbnTU6qkC6rQ0QWPoYD4DA&usq=AFQjCNEk49MvHqjkrhVnZo3B747CO4jtw, acedido a 02-09-2014.

SILVA, Encarnação *et al.* (2011). *Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Leitura*. Ministério da Educação /Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90>, acedido a 29-07-2014.

SILVANO, Purificação e RODRIGUES, Sónia Valente (2010). «A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação», in BRITO, Ana Maria (org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, pp. 275-286, disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>, acedido a 27-05-2014.

SIM-SIM, Inês (1995). “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”, in CARVALHO, Adalberto Dias de (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.197-226.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês e FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fensinobasico%2Fdata%2Fensinobasico%2FDocumentos%2FProgramas%2Fprog_linguamaterna02.pdf&ei=sqzAU_qzOeyX0AWLmYHwAg&usq=AFQjCNGWt_2H0hog3ti-allISgG7knm65Q, acedido a 07-07-2014.

SIM-SIM, Inês (2001). “A formação para o ensino da leitura”, in SIM-SIM, Inês (org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, pp. 51-64. Porto: Porto Editora. Disponível em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf, acedido a 08-07-2014.

SIM-SIM, Inês e VIANA, Fernanda Leopoldina (2007). *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

SOBRINO, Javier García (org.) (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1998). “«Agora não posso. Estou a ler!»”, in SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de e CASTRO, Rui Vieira de. *Entre linhas paralelas: Estudos sobre o Português nas escolas*. Braga/Coimbra: Angelus Novus, pp. 55-70.

VIANA, Fernanda Leopoldina e MARTINS, Maria Marta (2009). “Dos leitores que temos aos leitores que queremos”, in RIBEIRO, Iolanda e VIANA, Fernanda Leopoldina (orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Edições Almedina. Coleção: Centro de Estudos da Criança, pp. 9-41.

VIEGAS, Filomena (2011). “As TIC na aula de Língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem.” in DUARTE, Isabel e FIGUEIREDO, Olívia (orgs.). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto. Coleção: Série para saber, 23, pp. 387-427.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 15/2001 - I série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República* n.º 129/2012 - I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República* n.º 245 - II série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. *Diário da República* n.º 155 - II série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 15971/2012, 14 de dezembro. *Diário da República* n.º 242 - II série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*). *Diário da República* n.º 237/86 - I série. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro. *Diário da República* n.º 177 - I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

RENDAS, António (2011). "Recomendação relativa ao reconhecimento da experiência profissional no acesso a mestrados" in *Recomendações do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*. Açores. Disponível em: <http://www.crup.pt/pt/legislacao/legislacao/graus-e-diplomas-processo-de-bolonha>, acedido a 25-08-2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Grelha de observação diária

Escola: _____

Grelha de observação diária																							
Ano:		Turma:				Disciplina:								Ano letivo:									
N	Aluno	TPC				Material				Assíduo Pontual		CO		Participação		Leitura		Comportamento		Outras ativ.			
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							
25																							
26																							
27																							
28																							
29																							
30																							

APÊNDICE 2 – Grelha de avaliação de exposições orais (*Os Maias*)

ESCOLA SECUNDÁRIA D. AFONSO HENRIQUES

11.º Ano

Maio 2001

Avaliação de exposições orais (*Os Maias*)

ALUNOS	CAPÍTULO	Parâmetros (Peso na avaliação)							NOTA
N.º /Nome	N.º	A (2)	B (2)	C (3)	D (4)	E (3)	F (3)	G (3)	(20)

Parâmetros a avaliar:

A – Postura e atitude comunicativa

B – Colocação de voz, entoação e ritmo

C – Organização e articulação de ideias

D – Tratamento do capítulo (grau de conhecimento acerca do capítulo e capacidade de síntese do mesmo)

E – Pertinência dos excertos abordados (temas abordados e argumentos apresentados na seleção dos excertos)

F – Pertinência do item gramatical explorado (justificações e exemplos apresentados)

G – Interação (capacidade de responder e/ou esclarecer as questões colocadas pelos colegas ou pela professora)

APÊNDICE 3 – Trabalhos de alunos sobre a obra *Uma Questão de Cor*

Português (Obra: "Uma Questão de Cor")

1. Qual o tema principal do livro "Uma questão de cor"?

A- Informática

B- Racismo

C- Adolescência

2. Quem escreveu o livro "Uma questão de cor"?

A- Paulo Coelho

B- Sophia Mello Breyner

C- Ana Saldanha

3. Qual o nome da personagem principal?

A- Daniel

B- Nina

C- Vítor

4. Qual a cor dos olhos de Dora?

A- Avelã

B- Azuis

C- Verdes

5. Qual o nome do avô de Nina?

A- Roberto

B- Gerardo

C- Joaquim

6. Qual o presente que Nina recebeu no Natal?

A- CD

B- Jogo

C- Computador

7. Que nome dá Nina à sua almofada em forma de gato?

A- Silvestre

B- Tareco

C- Bolinhas

8. Qual o nome do eterno amado de Nina?

A- Francisco

B- Tomás

C- Vítor

1.		X	
2.			X
3.		X	
4.	X		
5.		X	
6.			X
7.	X		
8.			X
	A	B	C

Nenhuma certa:

És um mau leitor e deves prestar mais atenção quando estás a ler;

Metade certa:

És um bom leitor mas tens que prestar mais um bocado de atenção;

Todas certas:

És um ótimo leitor, continua assim;

SOPA DE LETRAS
Obra "Uma Questão de Cor"

Encontra as palavras na Horizontal, Vertical e Diagonal

Computador	Gerardo	Olga	Silvestre
Cor	Jorge	Passiva	Vitor
Daniel	Nelson	Racismo	
Dora	Nina	Resistencia	

R	T	J	O	R	G	E	G	S	I	L	V	E	S	T	R	E	C
T	C	A	K	S	Q	W	Z	H	K	M	X	U	S	Q	G	Z	O
O	Z	O	F	D	E	D	A	N	I	E	L	F	S	K	X	H	R
G	Y	I	M	R	E	S	I	S	T	E	N	C	I	A	Z	U	J
D	E	Y	Z	P	M	C	J	U	H	X	V	N	E	L	S	O	N
C	V	R	D	X	U	T	T	F	Z	Y	A	D	J	H	I	U	B
W	B	W	A	J	G	T	Q	P	A	S	S	I	V	O	E	F	A
A	T	Y	J	R	C	T	A	R	R	W	D	D	F	H	W	R	K
Z	F	R	G	A	D	Y	S	D	D	F	O	F	H	S	E	X	J
T	R	I	F	U	H	O	X	Z	O	V	R	G	V	I	T	O	R
N	I	N	A	A	H	J	Z	T	F	R	A	H	L	H	O	I	H
W	E	R	D	R	A	C	I	S	M	O	X	Z	O	L	G	A	X

R	T	J	O	R	G	E	G	S	I	L	V	E	S	T	R	E	C
T	C	A	K	S	Q	W	Z	H	K	M	X	U	S	Q	G	Z	O
O	Z	O	F	D	E	D	A	N	I	E	L	F	S	K	X	H	R
G	Y	I	M	R	E	S	I	S	T	E	N	C	I	A	Z	U	J
D	E	Y	Z	P	M	C	J	U	H	X	V	N	E	L	S	O	N
C	V	R	D	X	U	T	T	F	Z	Y	A	D	J	H	I	U	B
W	B	W	A	J	G	T	Q	P	A	S	S	I	V	O	E	F	A
A	T	Y	J	R	C	T	A	R	R	W	D	D	F	H	W	R	K
Z	F	R	G	A	D	Y	S	D	D	F	O	F	H	S	E	X	J
T	R	I	F	U	H	O	X	Z	O	V	R	G	V	I	T	O	R
N	I	N	A	A	H	J	Z	T	F	R	A	H	L	H	O	I	H
W	E	R	D	R	A	C	I	S	M	O	X	Z	O	L	G	A	X

APÊNDICE 4 – Grelha de indicação/ registo de poemas a recitar

ESCOLA E. B. 2,3 DE PARANHOS

Ano: 8.º B

Preenche a seguinte grelha com as informações solicitadas relativamente ao poema que pretendes recitar.

N.º	Nome	Poema	Autor	Data de Apresentação
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

APÊNDICE 5 – Contrato de Leitura

ESCOLA SECUNDÁRIA DO CASTÊLO DA MAIA

PORTUGUÊS

ANO LECTIVO 2008/09

CONTRATO DE LEITURA

Entre _____, aluno(a) da disciplina de Português, da turma E, do 10.º ano, da escola E.S.C.M., como primeiro(a) outorgante e Isabel Lima, segundo outorgante, professora da disciplina de Português, da turma E, do 10.º ano de escolaridade, na escola E.S.C.M., é celebrado e reciprocamente aceite o presente contrato de leitura, a reger nos termos das seguintes cláusulas:

Cláusula Primeira

O primeiro outorgante compromete-se a:

- a)** ler três livros (um em cada período), a seleccionar de entre aqueles que constam da lista fornecida pelo segundo outorgante ou por sugestão do primeiro e aceitação do segundo;
- b)** realizar uma ficha de leitura do(s) livro(s) lido(s), após terminado o prazo de leitura. Este será estabelecido pelo segundo outorgante;
- c)** apresentar oralmente o livro à turma, com o acordo do segundo outorgante;
- d)** promover e/ou participar em debates suscitados pelas leituras feitas pelo próprio ou pelos colegas da turma.

Cláusula Segunda

O segundo outorgante compromete-se a:

- a)** fornecer ao primeiro outorgante uma lista de obras, onde este poderá fazer as suas escolhas;
- b)** orientar as leituras, quando solicitado;
- c)** atribuir uma percentagem da avaliação total ao cumprimento do contrato;
- d)** avaliar, de acordo com parâmetros previamente estabelecidos, as produções e a apresentação dos trabalhos.

Cláusula Terceira

O incumprimento por parte do primeiro outorgante determina que:

- a)** à percentagem da avaliação atribuída ao cumprimento do contrato seja atribuída a classificação de 0 (zero) valores.

Cláusula Quarta

O incumprimento por parte do segundo outorgante determina que:

- a)** o primeiro outorgante fique desvinculado do cumprimento deste contrato;
- b)** a percentagem da avaliação atribuída ao cumprimento do contrato seja redistribuída por todos os outros elementos de avaliação.

O presente contrato **é aceite por ambos os outorgantes** nos precisos termos aqui exarados e vai ser assinado por todos, por o acharem conforme. Tendo sido feito em duplicado, cada outorgante ficará na posse de um exemplar.

Escola Secundária do Castelo da Maia, _____ de Outubro de 2008

O primeiro outorgante

O segundo outorgante

APÊNDICE 6 – Propostas de leitura recreativa (indicação de títulos)

ESCOLA SECUNDÁRIA DO CASTÊLO DA MAIA	
PORTUGUÊS	ANO LECTIVO 2008/09

Propostas de leitura recreativa

Para ir lendo... a propósito da unidade 1: "Textos informativos e textos dos Média"

AUTOR	TÍTULO
Melo, João de	<i>Dicionário de Paixões</i>
Gomes, Luísa Costa	<i>Isto e mais isto e mais isto</i>
Antunes, António Lobo	<i>Terceiro Livro de Crónicas</i>
Ferreira, António Mega	<i>Uma Caligrafia de Prazeres</i>
Tavares, Miguel Sousa	<i>Sul</i>
Tavares, Miguel Sousa	<i>Não Te Deixarei Morrer, David Crockett</i>
Correia, Clara Pinto	<i>Adeus, Princesa</i>
Couto, Mia	<i>Cronicando</i>
Gaarder, Jostein	<i>O Mundo de Sofia</i>
Ferreira, Vergílio	<i>Carta ao Futuro</i>
Márquez, Gabriel García	<i>Crónica de uma Morte Anunciada</i>
Gameiro, José	<i>Crónicas</i>
Cabral, Helena Sacadura	<i>Bocados de Nós</i>
Orsenna, Erik	<i>A Gramática é uma Canção Doce</i>

A leitura recreativa implica o preenchimento de uma ficha de leitura que deverá ser entregue no dia da apresentação oral (10 min.) da obra lida (3 e 10 de Dezembro 2008).

APÊNDICE 7 – Modelo de uma ficha de leitura

ESCOLA SECUNDÁRIA DO CASTÊLO DA MAIA	
PORTUGUÊS	ANO LECTIVO 2008/09

Nome:	Prof. Avaliação:
Ano/turma: n.º : data:	

FICHA DE LEITURA

NOME DO AUTOR _____

TÍTULO _____

EDITOR _____

LOCAL E DATA _____

CLASSIFICAÇÃO DA OBRA (sublinhar só o que interessa):

Ficção romanesca / policial / científica / histórias maravilhosas e fantásticas / narrativa histórica / banda desenhada / teatro / poesia / diário / aventuras / ...

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR:

RESUMO:

CITAÇÕES: (Localização na obra e justificação)

COMENTÁRIO:

ACONSELHAVAS A LEITURA DESTE LIVRO A UM AMIGO? (Justifica)

Bom trabalho!

Recomendações sobre a elaboração da ficha de leitura:

- Seguir a estrutura indicada, não esquecer a identificação do aluno e não ultrapassar as três páginas;
- Alinhar o texto e deixar espaço antes de iniciar um parágrafo;
- Indicar o título da obra com aspas ou em itálico;
- Fazer um comentário pessoal, contendo impressões e reflexões. Não redigir comentários genéricos, pouco desenvolvidos e vazios de conteúdo, que quase servem para qualquer obra (ex. considero este livro interessante e de fácil leitura);
- A biobibliografia não deve ser muito extensa, é necessário pesquisar e seleccionar apenas o essencial (Atenção: vários alunos copiam e não lêem as informações).

APÊNDICE 8 – Apresentação oral de um livro (indicações)

ESCOLA SECUNDÁRIA DO CASTÊLO DA MAIA

PORTUGUÊS

10.º ANO

ANO LECTIVO 2008/09

Expressão oral: apreciação crítica de um livro

Partilhar experiências de leitura é sempre uma oportunidade de enriquecermos e melhorarmos as nossas competências.

É necessário prepararmos convenientemente uma intervenção oral clara, objectiva e interessante.

Antes da apresentação

O plano seguinte pode ajudar a preparar a tua intervenção:

- Anota as ideias mais importantes (situações, citações interessantes, ideias, frases...);
- Elabora tópicos para não te esqueceres de mencionar tudo o que consideres relevante;
- Faz um plano do teu texto oral (apresentação breve do autor e da obra seguida de apreciação crítica / relação pessoal com o texto lido);
(Ex: ficha técnica: autor - alguns dados biográficos
 obra - título, editora, ano e local de edição...
 Apreciação: assunto da obra, momento mais / ou menos apreciado...)
- Antes da aula, faz um ensaio da tua apresentação; poderás fazer as correcções que entenderes necessárias e controlar melhor o tempo estabelecido.

No momento da apresentação procura:

- Expor as tuas ideias com clareza;
- Usar uma entoação, ritmo e tom de voz adequados;
- Não ser repetitivo(a);
- Articular bem as palavras;
- Ter cuidado com o registo de língua (usa a norma-padrão);
- Usar mecanismos de coesão adequados (articuladores, pronomes);
- Manter uma postura correcta (não te esqueças que estás a dirigir o teu discurso aos outros), falando de forma descontraída e natural, sem recurso à leitura de apontamentos);
- Motivar / despertar interesse nos que te ouvem;
- Não ter receio / vergonha de falhar;
- Estar calmo(a) e à-vontade.

A tua avaliação dependerá dos seguintes factores:

- Colocação da voz/ entoação/ ritmo
- Postura / atitude comunicativa
- Domínio do português padrão / correcção linguística
- Organização / articulação das ideias
- Tratamento da informação (dados biobibliográficos sobre o autor; síntese da obra, temas abordados e opinião pessoal sobre a obra)

Bom trabalho!

APÊNDICE 9 – Grelha de avaliação de exposições orais sobre livros

ESCOLA SECUNDÁRIA DO CASTÊLO DA MAIA		
PORTUGUÊS	ANO LECTIVO 2008/09	____º PERÍODO

AVALIAÇÃO FORMAL DE ORALIDADE: APRESENTAÇÃO DE UM LIVRO

- **A.** Dados biográficos / bibliográficos do autor
- **B.** Breve síntese do assunto
- **C.** Tema(s) abordado(s)
- **D.** Opinião pessoal / crítica sobre um dos temas explorados na obra

ALUNO N.º/NOME	OBRA	VOZ/ENT/RITMO	ATTITUDE COMUN.	COR. LING. /VOC.	ORG. IDEIAS	A	B	C	D	Auto e heteroaval.	Classificação final
		2	2	3	3	2	2	2	4		20
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											
12.											
13.											
14.											
15.											
16.											
17.											
18.											
19.											
20.											
21.											
22.											
23.											

APÊNDICE 10 – Literatura oral e tradicional (ficha informativa)

Ficha informativa

LITERATURA ORAL E TRADICIONAL

Em todos os tempos e em todos os continentes surgiram histórias criadas pelo povo e que fazem parte da tradição de cada comunidade. Contadas oralmente de geração em geração, passaram muitas vezes de umas regiões para outras. O conjunto desses textos transmitidos oralmente constitui a **literatura oral e tradicional**.

O interesse dos escritores por esses textos surgiu no século XVII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou a primeira recolha de contos populares franceses, que incluía histórias tão conhecidas como "A Gata Borralheira", "O Capuchinho Vermelho" e "O Gato das Botas". Esse interesse pela literatura popular acentuou-se no século XIX, com os trabalhos dos irmãos Grimm, na Alemanha, e de Hans Christian Andersen, na Dinamarca.

Em Portugal destacaram-se, nessa tarefa, investigadores como Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Almeida Garrett, Consigliari Pedroso ou José Leite de Vasconcelos.

De entre os diversos tipos de textos que constituem esse património literário oral, destacam-se os seguintes:

Conto popular

Lenda
Fábula
Parábola

Provérbio

Advinha
Trava-línguas
Mito

Canção popular

Poesia popular
Romances populares
Orações

Conto tradicional/ popular

Origem: o conto popular/tradicional é um texto narrativo, geralmente curto, tem uma origem anónima e oral: foi o povo que o criou e transmitiu, oralmente, de geração em geração (de pais para filhos, de avós para netos...), procurando, ao mesmo tempo, entreter e educar o ouvinte.

Os comerciantes e viajantes levavam as histórias que ouviam para outras terras e contavam-nas às gentes que aí viviam mas cada "contador" introduzia-lhe inevitavelmente pequenas alterações, às vezes corrigindo e acrescentando um ou outro pormenor no enredo ("Quem conta um conto acrescenta um ponto"). Daí ser comum encontrar versões divergentes do mesmo conto em diferentes regiões.

CARACTERÍSTICAS DO CONTO TRADICIONAL

Ação: A ação é simples e decorre de forma geralmente linear. A **narrativa é breve**, com um **reduzido número de personagens**, pouco caracterizadas, que se movem num **espaço e tempo indefinidos e indeterminados**.

Estrutura: fruto da sua **origem oral**, estes contos têm quase sempre uma **estrutura muito simples e fixa**. A própria fórmula inicial ("Era uma vez...") e final ("...e foram felizes para sempre.") revelam isso. Essa estrutura pode ser traduzida da seguinte forma:

- Introdução: **Ordem existente** - situação inicial (Apresentação do herói/heroína da história e do seu contexto familiar);

- Desenvolvimento: **Ordem perturbada** - a situação de equilíbrio inicial é destruída, o que dá origem a uma série de peripécias que só se interrompem com o aparecimento de uma força retificadora (ponto culminante);
- Conclusão / Desenlace: **Ordem restabelecida** – o Bem vence o Mal (O herói/heroína conquista a sua felicidade, sendo recompensado).

Personagens:

- A **caracterização das personagens é breve e estereotipada**: os heróis concentram em si os traços positivos, enquanto os vilões revelam os aspetos negativos da personalidade humana. Dessa maneira **personifica-se o Bem e o Mal** e manifesta-se insistentemente a vitória do primeiro sobre o segundo.
- A **caracterização indireta prevalece sobre a direta**, visto que é sobretudo pelas suas ações que as personagens revelam o seu caráter.
- Algumas estão ligadas ao **mundo sobrenatural /fantástico** (maravilhoso).

Tipos de personagens			
Vítima/Herói	Vilão	Adjuvante(s)	Oponente(s)
Quem sofre e conquista a sua felicidade. (sujeito do restabelecimento da ordem)	Quem faz sofrer o herói. (sujeito da perturbação)	Quem ajuda o herói a conquistar a sua felicidade. (personagem secundária que ajuda o herói)	Quem se opõe ao herói. (personagem secundária que ajuda o vilão ou faz oposição ao herói)

Espaço:

- A localização espacial é indefinida, não sendo possível determinar com rigor a localização da ação num espaço preciso: um palácio, uma casa, uma fonte, uma floresta...

Tempo:

- A **fórmula inicial** ("Era uma vez..." , "Havia um..."; "Há muitos anos..." ou outra equivalente) remete para o passado e, desse modo, funciona como um sinal de que se vai passar do mundo real para um **mundo irreal, o mundo da fantasia, onde tudo é possível**, que termina frequentemente com a **fórmula final**: "...e viveram felizes para sempre."
- Ao longo do conto, as **indicações de natureza temporal são sempre indefinidas e vagas, não permitindo determinar com rigor a duração da ação ou a localização num tempo preciso**.

Linguagem:

- A linguagem utilizada revela marcas da oralidade, palavras ou expressões pertencentes ao registo familiar ou popular. Ex. "apontear a roupa", "vocemecê" (...).

Narrador:

- O narrador não participa na ação (narrador heterodiegético).

SIMBOLOGIA

Os contos tradicionais estão carregados de simbologia. Eis alguns elementos simbólicos:

- a referência constante ao **número três**, símbolo da perfeição desde tempos imemoriais;
- a **rosa** aparece como símbolo do amor puro e total;
- o **beijo** desperta e faz renascer;
- a heroína é frequentemente **a mais nova** (e por isso a mais pura e inocente) e afirma-se por oposição às irmãs mais velhas e mesmo aos pais;
- o herói quase sempre tem de enfrentar uma série de provas antes de alcançar o objeto - símbolo do amadurecimento que fará dele um homem. Outras vezes sai da casa paterna em busca da autonomia.

FUNÇÕES

Os contos tradicionais serviam para:

- entreter e preencher os tempos de **lazer (função lúdica/entretenimento)**;
- apresentar aos ouvintes modelos de comportamento, por exemplo, incentivar a não praticar o Mal mas sim o Bem, (**função moral**);
- transmitir valores (humildade, pureza, coragem, lealdade,...) e concepções do mundo que ainda hoje vigoram (**função cultural/educativa**).

CLASSIFICAÇÃO

São muitos os temas tratados nos contos populares, daí que sejam possíveis várias classificações. Eis as mais comuns:

- contos **maravilhosos** ou de **encantamento** (há a presença de fadas, príncipes, princesas);
- contos de **proveito e exemplo** (sobressaem os ensinamentos de ordem moral);
- contos de **animais** ou **fabulários** (os animais, usualmente, servem de intérpretes das mensagens dos homens);
- contos **etiológicos** (através de narrativas míticas procura-se, geralmente, explicar a fundação de um local);
- contos **religiosos** ou **morais** (a presença de Deus, de santos, de anjos e do Diabo é uma constante);
- **facécias** ou **anedotas** (há mentiras evidentes ou casos cómicos que provocam o riso);
- contos do **demónio logrado** (o herói leva a melhor sobre o Diabo);
- contos **acumulativos** (apresenta-se uma sucessão de motivos encadeados; ex. "O macaco que perdeu o rabo", as lengalengas);
- contos de **adivinhação** (o herói precisa de solucionar um enigma).

TAREFA

Depois de leres com muita atenção esta ficha, completa o seguinte esquema sobre a literatura oral e tradicional.

Origem	• Popular	Transmissão	• oral
	• coletiva		• de geração em geração
	• anónima		• de região em região

Fixação escrita	No estrangeiro	Em Portugal
	• Charles Perrault	• Teófilo Braga
	• Irmãos Grimm	• Adolfo Coelho
	• H. Christian Andersen	• Almeida Garrett
		• Consiglieri Pedroso
		• José Leite de Vasconcelos

Tipos de texto	• Conto popular	• Provérbio	• Canção popular
	• Lenda	• Advinha	• Poesia popular
	• Fábula	• Trava-línguas	• Romance popular
	• Parábola	• Mito	• Orações

Características do Conto Popular	• Narrativa geralmente curta /breve	• Número reduzido de personagens
	• Personagens pouco caracterizadas	• Espaço e tempo indeterminados
	• O herói (heroína) atinge o seu objetivo depois de ultrapassar muitos obstáculos	• Ação única/ simples
	• Presença do maravilhoso	• Existência de símbolos
	• Funções: lúdica, moral, educativa e cultural	

APÊNDICE 11 – Conto “Nascer Para Ser Rico”

TEXTO

Nascer Para Ser Rico

Havia um sapateiro que trabalhava noite e dia mas nunca passava da cepa torta; um vizinho muito rico ouvia-o cantar sempre esta cantiga:

5 Sou um pobre sapateiro,
 Que estou sempre a dar, a dar;
 Quem nasceu para ser pobre
 Que lhe serve o trabalhar?

10 Ao som desta cantiga batia sola; o vizinho lembrou-se de lhe fazer uma surpresa, e mandou-lhe uma grande rosca cheia de dinheiro por dentro, que era para ele comer com sua mulher e filhos, e quando a partisse já não ter que se queixar da sorte. O sapateiro assim que recebeu a rosca deu muitos agradecimentos ao vizinho mas, como tinha tido uma doença, em casa, lembrou-se de ir levar de presente a rosca ao médico a quem estava em dívida. A mulher ficou muito contente com a lembrança e foi ela mesmo levá-la a casa do médico. Passados dias passou o vizinho rico pela porta do sapateiro, e ouviu-lhe a mesma cantiga, e perguntou-lhe:

- Oh homem! Pois você não comeu a rosca com a sua família?

15 O sapateiro contou o motivo porque se tinha visto obrigado a levá-la de presente ao médico. O rico foi-se embora e, passados dias, mandou-lhe uns toros de pinheiro, também cheios de dinheiro por dentro, dizendo que era para fazer o seu lume. Ora o sapateiro era vizinho de um padeiro, de quem comia fiado, e para lhe ser agradecido levou-lhe os toros de presente para queimar no forno. De outra vez passou o vizinho rico pela porta do sapateiro e perguntou-lhe se já tinha rachado a lenha que lhe mandara; o homenzinho contou como se vira obrigado a levar os toros de presente ao seu vizinho padeiro, que lhe dava pão fiado. Vai o rico e disse-lhe:

20 - Você parece que tem razão em se queixar de que nasceu para ser pobre, porque a rosca de pão e os toros de pinheiro vinham por dentro recheadinhos de dinheiro. Agora ainda que lhe queira fazer bem já não posso, nem trago nada comigo. O mais que lhe posso dar é esse pedaço de chumbo que achei ali no caminho.

25 O sapateiro pegou no bocadinho de chumbo e, como de nada lhe servia, deitou-o ali para um canto, e continuou a trabalhar ao som da mesma cantiga. De noite quando estava na cama, sentiu bater à porta: truz, truz! Falaram:

- Oh senhora vizinha!

30 A mulher do sapateiro levantou-se e foi ao postigo; era a mulher de um pescador que morava paredes meias e disse:

35 - O meu homem vai agora para o mar, para deitar as redes; é uma ocasião boa, mas falta-lhe chumbo para elas. Não terá por aí qualquer bocadinho que me dê?

40 O sapateiro lembrou-se do chumbo que lhe tinha dado o homem rico e disse à mulher onde estava, e que o levasse à do pescador. Lá o que se passou não sei, mas o pescador tirou uma rede cheia de peixe, e a mulher veio a casa do sapateiro trazer-lhe em paga uma boa garoupa para amanharem para o jantar. Quando a mulher do sapateiro a estava arranjando, abriu-lhe as ventrechas e achou-lhe dentro uma pedra a modo de um vidro esquinado e deu aos pequenos para brincarem, sem fazer a isso mais reparo. Os pequenos brincaram com a pedra, e deixaram-na para aí quando se foram deitar. De noite estava o sapateiro na cama, e depois que apagou a candeia viu luzir uma coisa como que se fosse os olhos de gato.

- Homem, essa! Parece-me que vejo luzir ali uma coisa.

45 A mulher reparou, e viu o mesmo; levantou-se o sapateiro e foi ver o que seria; deu com uma pedra muito polida e foi então que a mulher se lembrou que a tinha encontrado na ventrecha da garoupa. O sapateiro quando amanheceu foi mostrá-la a casa de um ourives, que lhe disse que aquilo era uma pedra preciosa e que valia tanto que nem ele mesmo tinha dinheiro para a comprar; mas que se ele quisesse iria mostrá-la ao rei, que só ele é que podia ter jóias de tanto valor. Assim, fez, e o sapateiro veio a receber muito dinheiro pela pedra; mudou de vida, comprou casas e quintas, e quando já se tratava como um senhor, passou-lhe pela porta o antigo vizinho rico que tinha estado muito tempo fora da terra, e ficou pasmado de o ver tão acrescentado. Ele dizia lá consigo:

- O velhaco do sapateiro enganou-me; guardou o dinheiro que lhe mandei dentro da rosca e dos toros de pinheiro, e só depois da coisa esquecida é que se saiu com ele.

55 Mas o sapateiro era homem liso, e contou-lhe como a fortuna lhe viera pelo bocadinho de chumbo que lhe deu, agradeceu-lhe muito, e concluiu que apesar das suas queixas ele tinha nascido para ser rico, pois dera por duas vezes pontapés na fortuna.

(Porto)

Teófilo Braga, *Contos tradicionais do Povo Português*

APÊNDICE 12 – Ficha de trabalho sobre o conto “Nascer Para Ser Rico”

Ficha de trabalho

COMPREENSÃO ORAL/ESCRITA

Conto “Nascer Para Ser Rico”

ATIVIDADE 1 – Exercícios de compreensão oral

1. Acabaste de ouvir um excerto do conto “Nascer Para Ser Rico”, retirado do livro *Contos Tradicionais do Povo Português*, de Teófilo Braga. Esse excerto vai ser recontado.

1.1. Preenche o seguinte quadro de acordo com as indicações fornecidas.

O preenchimento deste quadro só é possível em contexto de sala de aula.

Um aluno que esteve dentro da sala conta o que ouviu ao aluno “A” (que tinha estado ausente).	
O que omite? (Indica dois aspetos)	O que acrescenta? (Indica dois aspetos)
-	-
-	-
O aluno “A” conta ao “B”.	
O que omite? (Indica dois aspetos)	O que acrescenta? (Indica dois aspetos)
-	-
-	-
O aluno “B” conta ao “C”.	
O que omite? (Indica dois aspetos)	O que acrescenta? (Indica dois aspetos)
-	-
-	-
O aluno “C” conta à turma	
O que omite? (Indica dois aspetos)	O que acrescenta? (Indica dois aspetos)
-	-
-	-



Conclusão: Quem conta um conto acrescenta um ponto.

2. Neste momento, já ouviste a totalidade do conto “Nascer Para Ser Rico”.

2.1. Ordena as seguintes frases respeitando a sequência dos acontecimentos no conto.

2	Um vizinho rico dá-lhe uma rosca de pão e uns toros de pinheiro recheados de dinheiro.
5	O sapateiro dá o chumbo ao pescador e posteriormente recebe uma garoupa.
8	O sapateiro conta ao vizinho rico como fez fortuna com um bocadinho de chumbo.
1	Certo sapateiro pobre cantava e lamentava-se do seu infortúnio.
6	O sapateiro mostra a pedra retirada das ventrechas da garoupa a um ourives.
3	O sapateiro utiliza as duas primeiras ofertas do vizinho rico para saldar dívidas.
7	O ourives entrega a pedra preciosa ao rei e o sapateiro enriquece.
4	Por último, o vizinho rico dá ao sapateiro um bocadinho de chumbo.

3. Preenche o quadro abaixo associando a cada palavra e o seu significado.

1- Rosca	A- compartimento, divisão interior.
2- Garoupa	B- trabalhar com as mãos, arranjar, lavar, cultivar.
3- Ventrecha	C- bolo com a massa torcida ou em forma de argola.
4- Candeia	D- tronco de árvore abatida em forma cilíndrica.
5- Luzir	E- pequena porta ou abertura em porta grande ou janela.
6- Amanhar	F- nome de várias espécies de peixe.
7- Postigo	G- utensílio de iluminação.
8- Toro	H- irradiar claridade.

1	2	3	4	5	6	7	8
C	F	A	G	H	B	E	D

ATIVIDADE 2 – Exercícios de compreensão escrita

Em silêncio, lê o conto “Nascer Para Ser Rico” e resolve o seguinte questionário.

1. Assinala as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas.

	V	F
A. A mulher do sapateiro concordou que a rosca fosse oferecida ao médico.	X	
B. O sapateiro sabia que a rosca de pão e os toros de pinheiro continham dinheiro.		X
C. O pescador apenas pescou uma garoupa.		X
D. O brilho da pedra despertou a atenção do sapateiro.	X	
E. O ourives podia comprar a pedra ao sapateiro.		X
F. Quando regressou à terra, o vizinho rico julgou-se enganado pelo sapateiro.	X	

1.1. Copia os elementos textuais que justificam as tuas opções.

- A. “A mulher ficou muito contente com a lembrança e foi ela mesma levá-la a casa do médico.” (l. 13-14)
- B. “Você parece que tem razão em se queixar ... porque a rosca de pão e os toros de pinheiro vinham por dentro recheadinhos de dinheiro.” (l. 24-25)
- C. “...mas o pescador tirou uma rede cheia de peixe...” (l. 37-38)
- D. “- Homem, essa! Parece-me que vejo luzir ali uma coisa.” (l. 44)
- E. “...valia tanto que nem ele mesmo tinha dinheiro para a comprar...” (l. 48)
- F. “- O velhaco do sapateiro enganou-me...” (l. 53)

2. Localiza neste conto a situação inicial. Justifica a tua resposta descrevendo a “ordem existente”.

A situação inicial corresponde ao primeiro parágrafo e aos versos da cantiga do sapateiro (l. 1-7). Nesta parte do texto, faz-se a apresentação da personagem principal. Trata-se de um sapateiro pobre que lamenta a sua situação pois apesar de trabalhar muito, não enriquece.

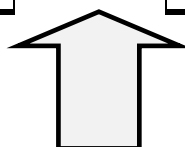
3. O esquema que se segue faz referência às peripécias que surgem ao longo do desenvolvimento do conto.

3.1. Preenche a parte inicial deste esquema de acordo com as indicações e modelos fornecidos.

3.2. Completa a parte final (quadrados A a F) colocando em cada quadrado vazio as respostas às seguintes perguntas.

- A. O que fez o sapateiro ao chumbo quando o vizinho rico lho deu?
- B. De noite, a quem é que a mulher do sapateiro dá o chumbo?
- C. Depois de tirar uma rede cheia de peixe, o que é que o pescador ofereceu ao sapateiro?
- D. O que trazia a garoupa?
- E. O que faz o sapateiro com a pedra encontrada na garoupa?
- F. Qual é a reação/sugestão do ourives?

Peripécias	O vizinho rico ... (O que oferece?)	O sapateiro... (O que faz? Porquê?)		Consequência
	1º - manda ao sapateiro uma grande rosca cheia de dinheiro.	leva <u>a rosca ao médico</u> porque <u>este o tinha curado de uma doença.</u>	➡	O sapateiro teve oportunidade de enriquecer mas continua pobre.
	2º - <u>manda ao sapateiro uns toros de pinheiro cheios de dinheiro por dentro.</u>	deu <u>os toros ao padeiro</u> porque <u>este lhe dava pão fiado.</u>	➡	<u>O sapateiro teve oportunidade de enriquecer mas continua pobre.</u>
	3º - <u>dá ao sapateiro um pedaço de chumbo que achou no caminho.</u>	dá <u>o chumbo a um pescador</u> porque <u>precisava dele para pescar.</u>	➡ ➡	<u>O sapateiro enriquece.</u>



Peripécias	A.	B.	C.	D.	E.	F.
	O sapateiro atirou o chumbo para um canto e continuou a trabalhar.	A mulher do sapateiro dá o chumbo à mulher de um pescador.	O pescador ofereceu uma garoupa ao sapateiro.	A garoupa trazia uma pedra.	O sapateiro leva a pedra ao ourives.	O ourives refere que a pedra é muito valiosa e sugere levá-la ao rei.

4. Observa novamente o esquema anterior e indica o que concluis quanto ao modo como a sequência da ação (peripécias) está estruturada neste conto. Justifica a tua resposta.

A sequência da ação neste conto está organizada por encadeamento e por encaixe. Até ao momento em que o vizinho rico entrega o chumbo ao sapateiro a estrutura da ação articula-se em modo de encadeamento. Depois essa ação é interrompida e são narradas outras peripécias, através das quais se fica a saber de que modo o pedacinho de chumbo alterou a vida do sapateiro. Essas peripécias (ações) vão encaixar na ação que foi interrompida fazendo com esta seja retomada.

5. Identifica o ponto culminante neste conto. Justifica a tua resposta.

O ponto culminante ocorre no momento em que o ourives diz ao sapateiro que a pedra é valiosa e este enriquece com o dinheiro que recebe por ela. É neste momento que, finalmente, o sapateiro deixa de ser pobre e passa a ser rico: “Assim, fez, e o sapateiro veio a receber muito dinheiro pela pedra; mudou de vida, comprou casas e quintas.”

6. Situa e explica o desenlace deste conto.

O último parágrafo deste conto apresenta o desenlace. O sapateiro reconhece que afinal a sua cantiga não correspondia à verdade e conclui que “tinha nascido para ser rico”.

7. Recorda as personagens do conto e preenche o seguinte quadro.

Personagens	Identificação	Justificação
Vítima	Sapateiro	Trabalhava arduamente mas não enriquecia.
Herói	Vizinho rico	Toma várias iniciativas para ajudar o sapateiro a concretizar o seu desejo.
Vilão (vilões)	Médico, padeiro	Ficam com o dinheiro que era destinado ao sapateiro.
Adjuvante(s)	Pescador, mulher do sapateiro, ourives, rei	Com as suas condutas ajudam o sapateiro a enriquecer.

7.1. Carateriza o sapateiro e o vizinho rico. Justifica a tua resposta com elementos textuais.

O sapateiro é trabalhador (“trabalhava noite e dia”), humilde, grato (“lembrou-se de ir levar de presente a rosca ao médico”), sincero (“o homenzinho contou como se vira obrigado a levá-la de presente ao médico”) honesto e leal (“um homem liso”).

O vizinho rico é generoso, solidário, bondoso (“a rosca de pão e os toros de pinheiro vinham por dentro recheadinhos de dinheiro”), compreensivo (“O rico foi-se embora, e passados dias mandou-lhe uns toros de pinheiro”) e desconfiado (“O velhaco do sapateiro”).

7.1.1. Refere o(s) tipo(s) de caraterização das personagens.

A caraterização predominante é a indireta, existe, contudo, um momento de caraterização direta quando o narrador refere: “Mas o sapateiro era homem liso” (l.55).

8. Consideras que neste conto há informações relativas ao espaço físico (geográfico) onde decorre a ação? Justifica a tua resposta.

Sim, o conto foi recolhido na cidade do Porto e o texto faz referência a um pescador que vai à pesca, logo é possível concluir que a ação decorre num lugar próximo da costa, provavelmente na zona norte do país.

8.1. Retira do conto três expressões temporais usadas para descrever a sucessão cronológica dos acontecimentos.

“Passados dias passou o vizinho rico”, “... e passados dias mandou-lhe...”, “De outra vez passou ...”, “Que tinha estado muito tempo fora da terra (elipse)”, “De noite...”, “Quando amanheceu”.

9. Classifica, justificando, o narrador deste conto quanto à presença e quanto à ciência.

Quanto à presença, o narrador é heterodiegético, pois não participa na ação. Relativamente à ciência, o narrador é onisciente uma vez que narra a história manipulando e conduzindo os acontecimentos, predominando a descrição comentada.

10. Apresenta três exemplos de marcas de oralidade presentes neste conto.

“- Oh homem! Pois você... (l.16)”; “- Oh senhora vizinha!” (.31); “Lá o que se passou não sei,...” (l.37); “...e deixaram-na para aí...” (l.41); - Homem, essa! (l. 44).

11. Explica o significado das expressões sublinhadas nas seguintes frases retiradas do conto.

11.1. “Havia um sapateiro que trabalhava noite e dia mas nunca passava da cepa torta” (l.1)

Apesar do seu trabalho e esforço, o sapateiro não enriquecia.

11.2. “Ora o sapateiro era vizinho de um padeiro, de quem comia fiado...” (l. 19-20)

O sapateiro consumia pão e não o pagava.

11.3. “... e achou-lhe dentro uma pedra (...) e deu aos pequenos (...), sem fazer a isso mais reparo.” (l. 41)

A mulher do sapateiro não deu importância à pedra que encontrou dentro da garoupa.

11.4. “Mas o sapateiro era homem liso...” (l. 55)

O sapateiro era um homem correto, leal, honesto.

12. Identifica justificando os recursos estilísticos presentes nas seguintes frases.

12.1. “...a rosca de pão e os toros de pinheiro vinham por dentro recheadinhos de dinheiro.” (l.24-25)

Pleonismo – repete-se uma ideia já expressa: por dentro = recheadinhos.

12.2. “... o sapateiro (...) viu luzir uma coisa como que se fosse os olhos de gato.”
(l.42-43)

Comparação – o brilho da pedra é comparado ao brilho dos olhos de um gato através da conjunção “como”.

13. Na tua opinião, quais são as funções características deste tipo de texto que estão presentes neste conto? Apresenta os teus argumentos.

Função lúdica – o sapateiro perde duas excelentes oportunidades de enriquecer, o que não deixa de ser anedótico.

Função moral – o sapateiro é exemplar nas suas atitudes, agiu praticando o Bem, revelando bons princípios morais e por isso é recompensado.

Função cultural/educativa – este conto apela e incentiva à prática de valores como a solidariedade, a honestidade, a humildade, a gratidão, a persistência e a lealdade.

14. Que lição (lições) de moral se pode(m) retirar deste conto?

Respostas possíveis: Há valores como a partilha, a honestidade, a simplicidade e a lealdade que dignificam o ser humano.

Não devemos perder a esperança de lutar por um futuro melhor.

15. Trabalho de pesquisa: Provérbios

Começamos o estudo deste conto a referência ao provérbio “Quem conta um conto acrescenta um ponto”.

Pesquisa outros provérbios que se possam aplicar concretamente a este conto. Justifica a tua seleção.

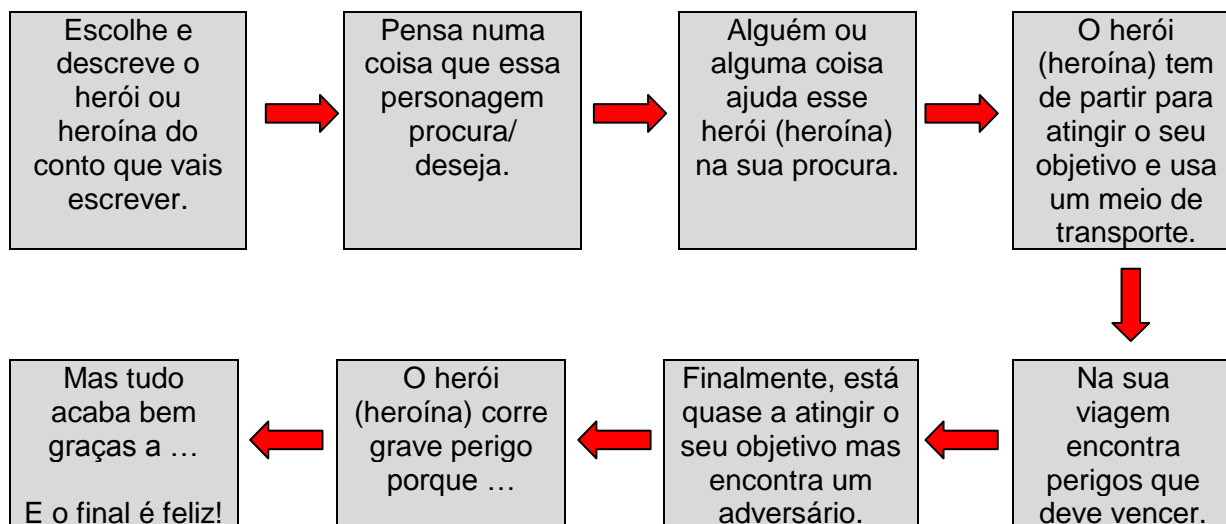
- Não há duas sem três. (só com a terceira oferta do vizinho rico é que o sapateiro conseguiu enriquecer)
- À terceira é de vez. (simbologia do número três)
- Mais vale tarde do que nunca.
- Quem espera sempre alcança.

APÊNDICE 13 – Expressão escrita sobre o conto “Nascer Para Ser Rico”

Ficha de trabalho

PRODUÇÃO ESCRITA

Em grupo (4/5 alunos), inventa e redige um conto, com cerca de 500 palavras, adaptado às vivências atuais dos jovens. A tua narrativa deve apresentar um título, cumprir o percurso apresentado no esquema que se segue, incluir, pelo menos, uma sequência de descrição e uma sequência de diálogo e ainda ser enriquecido com o que aprendeste sobre a função sintática *sujeito* (apresenta diferentes tipos de sujeito, várias formas de o representar e alterna a sua posição nas frases).



Atenção: Cada grupo, antes de redigir o texto deve:

- reler atentamente as duas fichas informativas fornecidas (*Literatura oral e tradicional e Sujeito*);
- esquematizar, numa folha de rascunho, as ideias que pretende desenvolver na situação inicial, no desenvolvimento e no desenlace (**planificação**);
- redigir o texto segundo a planificação (**textualização**);
- fazer uma **revisão**, para detetar eventuais erros e reformular o texto, refletindo nas questões colocadas no quadro seguinte:

Tópicos de revisão da Expressão Escrita		
No texto que elaborámos ...	Sim	Não
- atribuímos um título sugestivo?		
- seguimos a estrutura exigida: introdução, desenvolvimento e conclusão?		
- respeitámos as características deste tipo de texto no que se refere ao tempo, ao espaço e às personagens?		
- inventámos obstáculos/dificuldades que os personagens têm de ultrapassar?		
- criámos um final de história interessante e educativo?		
- redigimos frases corretas e articuladas entre si, variando os conetores discursivos?		
- verificámos a concordância entre sujeito/predicado, nome/adjetivo, modos e tempos verbais?		
- enriquecemos o texto com adjetivos, advérbios, comparações, metáforas ...?		
- cumprimos no que se refere à função sintática <i>sujeito</i> o solicitado no enunciado?		
- respeitámos a ortografia correta das palavras?		
- identificámos corretamente os parágrafos?		

Bom trabalho!

